

ELEVSAMTALEN.

Erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen blant elever i videregående skole.

Ellen Gyllensten Alvestad



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelig fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

2008

Sammendrag.

Bakgrunn tema og formål.

I bakgrunnen for all spesialpedagogisk forskning som involverer barn og unge ligger det et håp om å skape bedre læringsbetingelser og oppvekstvilkår. Denne oppgaven har en visjon om å utvikle kunnskap som kan ha nytteverdi.

Opplæringslovens formålsparagraf sier at opplæringen skal tilpasses elevene og forutsetningene til den enkelte elev(Lovdata). Med innføringen av Kunnskapsløftet og nye forskrifter som understreker at elevene skal ha større innflytelse på egen læring, og at det skal være en jevnlig dialog mellom lærer og elev, blir det enda viktigere at det i skolen i dag blir lagt til rette for kommunikasjon med elevene på elevenes premisser. Elevsamtalen er et redskap som skal bidra til å nå disse siktemålene. Det dette prosjektet ønsker å belyse er i hvilken grad elevene opplever at elevsamtalen blir brukt i samsvar med Opplæringslovens og Forskriftenes intensjoner, eller om det bare er fine ord på papir? Ved å ta elevens perspektiv vil jeg synliggjøre elevenes kompetanse til å fortelle om sine erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen.

Oppgavens problemstilling.

Den generelle problemstillingen for prosjektet er følgende:

Elevers erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen i videregående skole.

Problemstillingen har blitt utdypet gjennom tre forskningsspørsmål:

- 1. På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til at elever opplever å bli lyttet til å tatt på alvor?*
- 2. På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til økt elevinnflytelse på utformingen av sin arbeidssituasjon og tilretteleggingen av opplæringen?*

3. På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til bedre sosialt samspill mellom lærer og elev?

Teori og empiri.

For å skape innsikt og forståelse bygger det teoretiske fundamentet i mitt forskningsprosjekt på nyere litteratur om elevsamtalen og samtalen i skolen. Sentrale begreper i tilknytning til ulike typer samtaler er dialog, anerkjennelse, tillit og maktforhold styrker prosjektets teoretiske fundament. Elevmedvirkning i læringsprosessen er og viktig. Videre er forskning om temaet og ulike utviklingsprosjekter blitt beskrevet. Nye bestemmelser i forskriften til opplæringsloven blir grundig beskrevet.

Metode.

Prosjektet har funnet det hensiktsmessig å belyse problemstillingen ved å bruke kvalitativ metode. Fordi ønske har vært å fange opp variasjoner i elevers erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen i den hensikt å få et mer mangfoldig bilde, er *fokusgruppeintervju* valgt som metode. Fokusgrupper er en forskningsmetode hvor data produseres i sosial interaksjon omkring et tema/ emne som forskeren har bestemt. Kombinasjonen av sosial interaksjon og emnefokus gjør fokusgruppeintervju som metode velegnet til å produsere emiriske data i dette prosjektet (Halkier 2007).

Resultater og konklusjon.

Det må sies at elevene har fortalt om mange positive og gode lærere som tar dem på alvor. Rammene rundt elevsamtalen og lærerens bevissthet om kommunikative ferdigheter har stor betydning om hvorvidt en elevsamtale skal bli et godt møte. Mye tyder på at de fleste lærere er faglig kompetente, men de mangler samspillkompetanse som er en nødvendig ferdighet for å etablere og styrke relasjonen mellom lærer og elev. Elevene oppfatter at to samtaler i året er altfor lite til å styrke relasjonen

mellom lærer og elev og læreren må i større grad ta hensyn til den enkelte elevs individuelle behov.

Forord.

Den kloke mann Gandhi sa: *De vennlige ord som sies i dag kan bære frukt i morgen.*

Under arbeidet med min masteroppgave ble jeg invitert til å delta på en samling. I løpet av samlingen ble vi inndelt i grupper, og jeg ble sammen med en medstudent plassert på gruppe med elevene. Tema var relasjon lærer- elev, kontaktlærerfunksjonen og elevsamtalen. Elevene snakket om gode lærere. De trakk fram eksempler på unge kule lærere som snakket deres språk, og gjorde et poeng av at grunnen til at kommunikasjonen mellom elev- lærer ikke alltid fungerte var at lærerne var for gamle. En elev omtalte en av sine lærere i spesielt positive vendinger. Eleven sa: *Hver time lar læreren oss få 10 minutters pause til å gå på do og sånn. Under denne pausen pleier læreren å går rundt til elevene å høre hvordan vi har det. Dette har gjort at vi har blitt bedre kjent med læreren. Jeg føler mye større tillit til denne læreren enn kontaktlæreren. Det er nesten ingen som bruker denne pausen til å gå på do å sånn. Vi bruker den til å prate med læreren. Jeg syntes flere lærere skulle gjøre som ham.*

Etter beskrivelsen som eleven ga, så jeg for meg en ung kul kar. Men min medstudent som bodde i området visste hvem denne læreren var. Han deltok også på samlingen og hun pekte ham ut for meg. Det var slettes ingen ung kul kar, men en distingvert herremann som nærmet seg pensjonsalder med stormskritt. Poenget er at denne læreren brydde seg og tok seg tid til å snakke med eleven. Dette gjorde at eleven i større grad følte seg akseptert og verdsatt, fordi læreren tok seg tid til å lytte og at det eleven sa ble mottatt på en god måte.

Elevene er hovedpersonene i denne oppgaven. Jeg vil først og fremst takke femten flotte unge mennesker for at de har vist meg den tilliten det er å dele sine erfaringer, tanker og meninger med en voksenperson de ikke kjenner.

En stor takk til min veileder Reidun Tangen som forstår betydningen av en anerkjennende dialog og hvor viktig det er å arbeide *sammen med eleven i en gjensidig interaksjon der begge parter, lærer og elev, er likeverdige.*

En takk må rettes til barn og mann som har forstått at arbeidet med oppgaven til tider har vært mer spennende og morsommere enn å gå på kino med dem.

20 mai 2008

Ellen Gyllensten Alvestad

INNHold

INNHold	7
1. INNLEDNING	10
1.1 Formål og problemstilling	12
1.2 Avgrensning og presisering	14
1.3 Oppbyggingen av oppgave	15
2. TEORI OG EMPIRI	16
2.1 Samtale og dialog	16
2.1.1 Maktforholdet i en samtalesituasjon	17
2.1.2 Betydningen av tillit i en samtalesituasjon	18
2.1.3 Anerkjennende dialog	20
2.2 Elevmedvirkning	21
2.3 Nye forskrifter om samtale og dialog	22
2.4 Ulike samtaler i skolen	24
2.4.1 Innledning	24
2.4.2 Elevsamtalen	26
2.4.3 Forskriftfestet ”dialog om anna utvikling”	27
2.4.4 Utviklingssamtalen	28
2.4.5 Spontane samtaler	29

2.4.5.1 Når læreren tar kontakt-----	29
2.4.5.2 Når eleven tar kontakt-----	29
2.5 Forskning og utviklingssamtaler om elevsamtalen i	
videregående skole-----	30
3. METODE -----	35
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv-----	35
3.2 Kvalitativ metode-----	37
3.3 Fokusgrupper-----	38
3.4 Utvalg-----	41
3.5 Rekruttering-----	41
3.6 Utvikling av intervjuguiden-----	42
3.7 Gjennomføringen av intervjuene-----	46
3.8 Bearbeiding og analyse-----	51
3.8.1 Transkribering-----	52
3.8.2 Koding-----	53
3.9 Forskningsetiske utfordringer-----	55
3.10 Validitet, reliabilitet og generalisering-----	58
4. RESULTATER OG TOLKNING AV DATA -----	61
4.1 Innledning-----	61
4.2 Erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen-----	61
4.2.1 Positive erfaringer -----	61
4.2.2 Negative erfaringer-----	63
4.3 Temaer det er viktig å snakke om i en elevsamtale-----	65
4.4 Elevinnflytelse. Blir de lyttet til?-----	67

4.5 Elevsamtalens tidsramme-----	70
4.6 Hvor ofte er det behov for en elevsamtale?-----	70
4.7Oppfølging. Blir det gjort avtaler?-----	72
4.8 Fører elevsamtalen til forandring?-----	74
4.9 Bidrar elevsamtalen til en god relasjon mellom lærer og elev?-	74
4.10 Hva kjennetegner en god elevsamtale?-----	78
5. DRØFTNING OG KONKLUSJON-----	80
5.1 På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til at elever opplever å bli lyttet til og tatt på alvor-----	80
5.2 På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til økt elevinnflytelse på utformingen av sin arbeidssituasjon og tilretteleggingen av opplæringen?-----	82
5.3 På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til bedre sosialt samspill mellom lærer og elev?-----	84
5.4 Erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen blant elever i videregående skole- oppsummering-----	87
Kildeliste-----	91
Vedlegg 1-----	96
Vedlegg 2 -----	99
Vedlegg 3-----	102

1. INNLEDNING.

Bakgrunnen for dette prosjektet ligger i visjonen om bidra til bedre læringsbetingelser for barn og unge. En inkluderende skole som er tilpasset for alle elever, som utnytter og inkluderer elevens egen kultur i læringsprosessene. En skole hvor eleven gjennom *samtale og dialog får mulighet til å gi uttrykk for egne ideer, tanker ønsker og mål.*

En demokratisk samfunnsutvikling, sammen med pågående moderniseringsprosesser, har gitt et annerledes og komplekst samfunn med endrede betingelser for oppdragelse og opplæring. Utviklingen gir også barn og unge økt råderett, nye valgmuligheter og større utviklingsmuligheter i sitt eget liv enn tidligere. Skolen er blitt den viktigste formelle sosialiseringsarenaen for barn og unge. Den skal sørge for at barn og unge får den faglige, sosiale og kulturelle kompetansen som kreves for å fungere i dagens samfunn. Et samfunn i rask endring og endret syn på barn medfører at det stilles andre krav og nye utfordringer til utdanningssystemet, derunder også lærerollen (Halland 2005).

Det er i dag en økende interesse for barn og unges medvirkning for å utvikle forståelse for barn og unges livsverden. Et slikt syn innebærer at barn og unge sitter inne med kunnskap om sin egen livssituasjon som voksne ikke automatisk har kjennskap til. Som voksne blir vi ut fra dette synet tvunget til å utfordre og utvide vårt eget perspektiv og vise ydmykhet ovenfor barn og unges ulikheter og mangfold. (Langballe og Gamst 2006)

Lovverk og læreplaner har tatt konsekvensen av dette.

Stortingsmelding nr 39 (2001- 2002) *Oppvekst og levekår for barn og unge i Norge* slår fast :

” Å sikre barn og unge innflytelse handler om å synliggjøre deres behov, kartlegge deres interesser, innhente deres synspunkter og la dem ta del i beslutningsprosesser. Dette betyr ikke at barn og ungdom skal ta avgjørelser for viktige samfunnsområder helt på egen hånd, men at det skal tas hensyn til deres ideer, tanker og forslag (Regjeringen, stortingsmeldinger)”

Opplæringslovens formålsparagraf sier at opplæringen skal tilpasses elevene og forutsetningene til den enkelte elev. Videre fastsetter den at opplæringen skal ta sikte på å skape gode samarbeidsformer mellom lærer og elev, og at den skal hjelpe elevene i deres personlige utvikling.

Elevsamtalen er en metode som skal bidra til å realisere disse siktemålene. Retningslinjene til elevsamtalen finner vi i Forskrift til Opplæringsloven av 23.06 2007 (Kunnskapsdepartementet 2007).

Formativ, underveisvurdering og summativ sluttvurdering er innført som begrep. Det kommer klart fram at vurdering med og uten karakter er to forskjellige vurderingsmåter. Vurdering underveis skal brukes som en rettledning for eleven gjennom hele videregående, og kan gis både med og uten karakter og skal gi eleven en veiledning i opplæringen i form av faglig tilbakemeldinger på en måte som fremmer læring og måloppnåelse i forhold til kompetansemålene. Skolen skal minst en gang i halvåret gjennomføre en samtale med eleven. Underveis vurderingen gir grunnlag for terminkarakter. En terminkarakter skal alltid suppleres med begrunnelse og veiledning, en elevsamtale (Forskrifter til Opplæringsloven § 4-5).

Det understrekes at eleven skal delta i vurderingen av eget arbeid. Vurdering av eget arbeid kan gjøre eleven mer bevisst, og kan virke motiverende og utviklende. Dette betyr at eleven skal delta i underveis vurderingen og ha rett til begrunnelse i form av veiledning.

Sluttvurderingen skal gi informasjon om nivået til elevene ved avslutningen av opplæringen. Sluttvurderingen skal gis med karakter.

Det blir i tillegg påpekt i forskriften § 4-5 at læreren skal være i *jevnlig dialog* med eleven om annen utvikling sett i lys av opplæringslovens § 1-2, generell del, og prinsipper for opplæringen i lærerplanverket for Kunnskapsløftet. Formålet med dette er å stimulere til læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpasset opplæring.

Med innføringen av Kunnskapsløftet fra 2006 og nye forskrifter som understreker at elevene skal ha større innflytelse på egen læring, og at det skal være en jevnlig dialog mellom lærer og elev, blir det enda viktigere at det i skolen blir lagt til rette for kommunikasjon med elevene på elevenes premisser. Elevsamtalen er en metode som skal gi læreren mulighet til å oppdage den enkeltes elevs egenart og muligheter. Tanken er at elevsamtalen blir en kanal for meningsfylt kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev, en arena hvor eleven gis økt innflytelse på utformingen av egen arbeidssituasjon (Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2001).

Lover og forskrifter slår fast at barn og unge skal være med på råd. Eleven skal være hovedpersonen i egen læring. Elevenes meninger og tanker skal taes hensyn til i beslutninger som angår dem. Dette er en rettighet de har. Alle offentlige støttede skoler har plikt og ansvar til å ta vare på og legge forholdene til rette for den enkelte elev.

1.1 Formål og problemstilling.

”Vi må legge til side våre egne kjepphester, revirtekning og sette barnet i sentrum sier Arnberg (2004 S. 10)”.

Formålet med dette prosjektet er å få kunnskap om elevers erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen. En ”høring” hvor elevens synspunkter og tanker skal komme fram. Hvor de kan gi uttrykk hvordan elevsamtalen og dialogen med kontaktlærer innvirker på deres skoledag.

Valg av tema tar utgangspunkt i at vi som voksne må utvide vårt eget perspektiv for å forstå barn og unge. Barn og unge skal møte en voksen som er til stede og fokusert mot det de er opptatt av. En slik holding formidler: Jeg ser deg , jeg er interessert i deg.(Lanballe og Gamst 2006 ,Arnberg 2004) Voksne må å få til en dialog som frigjør, som myndiggjør, som gir barn og unge troen på seg selv, på at nettopp deres bidrag og engasjement er viktig for utviklingen av fellesskapet. (Arnberg 2004).

Gerard Egan sier at målet for å hjelpe skal være basert på klientenes behov:

“GOAL ONE: Help clients manage their problems in living more effectively and develop unused resources and missed opportunities more fully. GOAL TWO: Help clients become better at helping themselves in their everyday lives. (Egan, 2002, s. 17)”

Egan beskriver en rådgivningssituasjon og bruker begrepet klient, men ved å erstatte begrepet klient med elev og rådgiver med lærer, blir beskrivelsen av Egans to mål for å hjelpe mennesker å utnytte og oppdage sine ressurser til en beskrivelse av hva elevsamtalens hensikt er. Å bruke samtalen med eleven som et redskap til å hjelpe eleven å oppdage sine egne ressurser, og sammen med eleven forstå, planlegge og tilrettelegge forhold rundt eleven som er av betydning for elevens trivsel og skolefaglige utvikling.

Men Egan(2002) sier også at: *Helping is potentially a powerful process that is all too easy to mismanage* og her kommer vi tilbake til lærerens kommunikative kompetanse, og kunnskap om hvordan planlegge og gjennomføre en elevsamtale. Gjennomføres elevsamtalen systematisk, eller blir elevene prisgitt lærerens kunnskap og interesse for elevsamtalen? Hvis elevsamtalen blir gjennomført, i hvilken grad blir det lagt til rette for jevnlig dialog om sosial og faglig utvikling? Får eleven mulighet til å gi uttrykk for egne ideer, tanker ønsker og mål, eller bærer samtalen preg av at læreren oppfatter elevsamtalen som en pålagt byrde, noe læreren må gjøre? Er det læreren som får mulighet til å formidle og formulere hva han ønsker og forventer av eleven, eller er det eleven det handler om? Ser læreren mennesket bak eleven, eller er eleven tall på en karakterskala? Blir det til slutt bare fine ord på papir? Og for å avslutte spørsmålsrekken, er elevens erfaringer og oppfatninger i samsvar med formålet med elevsamtalen sett i lys av § 4-5 og 4-5a i Forskriftene til Opplæringsloven?

Gjennom samtaler med elever i videregående skole, hvor de får fortelle om sine erfaringer med elevsamtalen, håper jeg på å få svar og nyttig kunnskap om elevsamtalen og dialogen mellom lærer og elev. Håpet er at denne kunnskapen kan bidra til å utvide lærerens forståelsesrammer.

Den generelle problemstillingen for prosjektet blir følgende:

Erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen blant elever i videregående skole

Problemstillingen utdypes gjennom tre forskningsspørsmål :

- 1. På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til at elever opplever å bli lyttet til å tatt på alvor?*
- 2. På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til økt elevinnflytelse på utformingen av sin arbeidssituasjon og tilretteleggingen av opplæringen?*
- 3. På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til bedre sosialt samspill mellom lærer og elev?*

1.2 Avgrensning og presisering.

Prosjektet er og knyttet til et pågående kompetanse og utviklingsprosjekt ved videregående skoler i et fylke på Østlandet. Dette prosjektet setter søkelys på kontaktlærerens funksjon generelt og elevsamtalen spesielt. Prosjektet gjennomføres i regi av PP- tjenesten/ oppfølgingstjenesten(PPOT). Utvalget av elever til mitt prosjekt er gjort ved en av skolene som deltar i prosjektet. Dette har medført at jeg ikke selv har stått for utvelgelsen av informanter. Dette vil bli nøyere beskrevet under punkt3.3.

I oppgaven vil jeg først og fremst rette oppmerksomheten mot den formelle samtalen slik den er beskrevet i Forskrifter til Opplæringsloven § 4-5.

Samtale og dialog er begreper jeg vil bruke synonymt. Dette er begreper som vil bli beskrevet og belyst under punkt 2.1.

Det må presiseres at dette prosjektet ikke har til hensikt å finne ny kunnskap for kunnskapens skyld, men har en visjon om å bringe fram kunnskap som har nytteverdi og kan anvendes i praktiske sammenhenger. I dette tilfelle betyr det med utgangspunkt i elevers erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen å gi læreren kunnskap om elevsamtalen som kan bidra til et bedre sosialt samspill mellom lærer og elev, noe som igjen vil medføre at eleven blir tatt på alvor og lyttet til.

1.3 Oppbyggingen av oppgaven.

Oppgaven består av fem kapitler.

Kapittel 1 er et introduksjonskapittel hvor bakgrunnen for og formålet med studien blir presentert. Hva som skal undersøkes blir presentert gjennom problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 vil presentere kunnskap om emnet som skal undersøkes. Relevant teori og empiri knyttes opp mot temaet. Begrepsmessige avklaringer og forskerens teoretisk forståelse av emnet beskrives. Videre vil det bli presentert eksisterende kunnskap og forskning om temaet. Dette er viktig, uten bred kunnskap om temaet, blir det vanskelig å vurdere om resultatet av undersøkelsen har bidratt til ny kunnskap.

Kapittel 3. Dette kapitlet vil fokusere på vitenskapsteori og metode. Valg av forskningsmetode for innsamling av data, utvalgs-kriterier og rekruttering av informanter vil bli presentert. Refleksjoner rundt utarbeidelsen av intervjuguide og gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene vil bli presentert og hvordan innsamlet data ble klargjort og bearbeidet for analyse og tolkning. Avslutningen på metodekapitlet tar for seg forskningsetiske utfordringer og på hvilken måte dette prosjektet har ivaretatt validiteten, og hvorvidt prosjektets funn er generaliserbart.

Kapittel 4 presenterer de funn som er gjort.

Kapittel 5 avslutter oppgaven og vil drøfte de funnene som er gjort opp mot teori og empiri som er presentert i kapittel 2.

.

2. TEORI OG EMPIRI

2.1 Samtale og dialog.

Å samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte. Vi snakker med hverandre, stiller spørsmål og svarer på spørsmål. Ordet samtale består i følge norsk ordbok av sam og tale, og betyr det å snakke, tale og konversere sammen. Det er verd å merke seg at ordet sammen betyr i felleskap og med hverandre. (*Bokmåls- og nynorskordboka.*)

Ordet dialog blir beskrevet som en samtale mellom en eller flere personer. I denne oppgaven passer følgende definisjon godt:

” I en dialogisk rettet kommunikasjon er både barn og voksen, med på å skape meningsinnholdet som fremkommer gjennom samtalen. ” (Langballe og Gamst 2006)

En samtale er å snakke med hverandre og ikke til hverandre. Det er en sosial interaksjon som er underlagt visse regler, hvor alle må delta for å skape mening. Å lytte og motta er skapende prosesser. Når vi snakker sammen forutsetter det at vi deler et felles språk med en del felles meningsstrukturer (Dalen 2004).

En ekte dialog er en samtale som har i seg muligheter til handling og følgelig også gir muligheter for å endre omgivelsene. Dialogen er felles refleksjon og handling mellom to likeverdige parter som begge har noe å tilføre hverandre. Dialogen forutsetter evne og vilje til å lytte, og evne og vilje til å sette seg inn i den andres sted, til å ta den andres perspektiv (Arnberg 2004).

Med utgangspunkt i dette kan dialogen være både en samtale hvor forståelse står i sentrum, eller knallharde forhandlinger og diskusjoner. Det vil si at dialogen kan være en samtale som handler om å utvikle forståelse av noe. Det er en samtale hvor man undrer seg og stiller spørsmål. Dersom de som snakker sammen er villige til å engasjere seg, kan det bli en samtale som i særlig grad berører de personlige sidene ved deltakerne. En type samtale som åpner for det å bli menneske sammen.(

Kristansen 2004). En dialog kan også være forhandlinger. Her er målet å komme fram til enighet. Elever og lærere har ulike interesser å ta vare på, for eksempel ordensreglene på skolen/ klasserommet. Med utgangspunkt i de ulike interessene ser man på fordeler og ulemper ved ulike forslag og på grunnlag av dette komme fram til løsninger som er akseptabel for begge parter (Ibid.) En dialog kan og beskrives som en drøftelse med utvekslinger av argumenter for og i mot bestemte synspunkter om et avgrenset område. En dialog er frivillig, en samtale mellom to eller flere parter som hver inngår som personer med en spesiell forståelse eller mangel på forståelse, som dialogen skal bidra til å klargjøre. Det er ingen gitte løsninger eller svar på forhånd (Ravn 2004).

Dialogen er et av de bærende elementer i læring. Barn og unge er ikke isolerte individer men sosiale vesener som utvikler seg i samhandling og dialog med andre (Vygotsky1978, 1986).

2.1.1 Maktforholdet i en samtalesitasjon.

”Vår væremåte og våre handlinger kan enten bygge opp eller undergrave de unges selvtillit og selvfølelse dersom det gjelder en voksen – barn – relasjon (Arnberg 2004)”

Dialogen er et bærende element i all læring. En god samtale preges av likeverd, gjensidighet, samspill, påvirkning og frihet uten maktspill. Læringsdialogen forespeiler ikke frihet fra påvirkning, men frihet til å kunne forholde seg til den påvirkning en blir utsatt for. Når vi innleder en samtale med noen, sier vi indirekte at det mennesket er verdifullt, at det er verd å snakke med (Halland 2006)

Lærere og elever befinner seg i et asymmetrisk forhold til hverandre. Lærere er overordnet elevene når det gjelder ansvar for opplæring og tilrettelegging. De befinner seg i en posisjon hvor de har både plikt og rett til å ta det ansvaret som følger med å drive opplæring i skolen. Det vil være et asymmetrisk forhold i kunnskap og alder. I profesjon og fagspråk ligger det innebygd sentrale begreper som nykommeren må tilegne seg, og dialogen mellom lærer og elev blir asymmetrisk.

Men dialogen trenger ikke bli autoritær selv om det er læreren som regel definerer og kontrollerer situasjonen. (Rommetveit1999).

En forutsetning for å fungere godt som lærer er at denne asymmetrien ikke forveksles med autoritær makt. Asymmetrien og mangelen på jevnbyrdighet mellom lærer og elev er viktig å ha klart for seg dersom man skal unngå å overkjøre elevene og gjøre dem til objekter (Damsgaard 2003). Det blir av største betydning at læreren har en sterk etisk bevissthet om det han/hun gjør, fordi lærere befinner seg i en oppdrager-/påvirkerssituasjon og derav i en maktsituasjon. Det er læreren som ofte har definisjonsmakten (Arnberg 2004).

I skolen er en samtale noe mer enn en uformell prat. En samtale er et uttrykk for en maktrelasjon. Makten kan gi seg uttrykk i makt over ordet, språk og forklaringsmakt, makt over situasjonen, definisjons - og stemplingsmakt eller makt til å gjøre noe, sanksjons og vurderingsmakt (Damsgaard 2003, Ravn 2004). Kunnskap representerer makt, og eleven oppfatter læreren som den som har makten og relasjonen blir asymmetrisk. Læreren må hele tiden være seg bevisst hvordan hans / hennes handlinger virker inn på omgivelsene. Selv om vi ønsker å være likeverdige, er vi ikke nødvendigvis jevnbyrdige.

”Da blir det viktig at likeverdighetsprinsippet forplikter, slik at vi ser hensikten med det vi gjør, er at vi sammen arbeider for at likeverdigheten også fører til større jevnbyrdighet (Arnberg 2004 S. 24)”.

Den som er i en maktposisjon, har ansvar for ikke å krenke. Makt handler om ansvar og rett til å bruke seg selv positivt og hjelpe elever til å fungere på en hensiktsmessig måte i forhold til seg selv og andre. Siktemålet med dialogen er å styrke den gode undervisningssituasjonen med tanke på økt læring for elevene (Arnberg 2004) Målet er å kunne utvikle en ekte dialog hvor maktforholdet er balansert. Dette innebærer at både lærer og elev er seg bevisst dette. (Limstrand 2006)

2.1.2 Betydningen av tillit for samtalen.

”En dialog og et tillitsforhold vil ha mange likhetstrekk. Begge preges av villighet til å innstille seg på hverandre og være oppmerksomme på

hverandres ulike egenart. Men i tillegg vil den åpenheten som tillitsforholdet inviteres til, vil være knyttet sammen med et særskilt ansvar og en påpasselighet. Dermed kan må også si at et tillitsforhold nettopp representerer noe veldig skjørt og noe helt fundamentalt (Kristiansen 2004 S.37)’’.

Å ha tillit til et annet menneske kan bygge på erfaring. Erfaringen sier at det har opptrådt på en slik måte at det ikke finnes noen grunn til annet. Man har en forventning og tro om at dette menneske kan jeg stole på. Men i det øyeblikket man velger å vise et annet menneske den tilliten det ligger i å stole på det, setter man seg selv i en sårbar situasjon. Og i det ligger det en risiko i å bli skuffet. Å vise et annet menneske tillit handler om å se bort fra den risikoen det ligger i det å bli skuffet. Å handle tillitsfullt inkluderer et vågestykke og en mulighet til å bli skuffet og såret (Kristiansen 2004)

I dialog med elevene får begrepet tillit to perspektiver. Det ene blir å få tillit til en annen person, læreren, det andre blir å få tillit til seg selv. Begge disse komponentene er viktige for læringsdialogen. Det første kan kort sagt bety i hvilken grad læreren greier å bygge en relasjon mellom seg og eleven i et gjensidig *du og jeg* forhold (Limstrand 2006). Å etablere tillit er lærer- elev – forholdets viktigste oppgave(Kristiansen 2004).

Tillitsbygging fordrer involvering. Å bygge tillit handler om å by på seg selv som menneske og være autentisk, ekte, i dette ligger det for eksempel å se elevens sterke og svake sider på en ærlig og åpen måte. Videre handler tillit om å skape forutsigbarhet, legge vekt på pålitelighet, utvikle felles mål og demonstrere faglig kompetanse(Halland 2005). Læreren utfordres til å ta vare på den tilliten som blir vist ham/ henne. Dette fordrer evnen til å vise respekt, interesse og omtanke for eleven.

En samtale og tillit er uttrykk for forbindelser der gjensidighet står sentralt. I begge tilfeller er mennesker som deltar villige til å innstille seg på hverandre, men i et tillitsforhold blir spørsmålet om gjensidighet særlig avgjørende. For å oppnå gjensidighet må læreren gi fra seg makt. Å vise tillit innebærer en akseptert sårbarhet

og frivillig gi fra seg makt (Kristiansen 2004). Læreren må skape en plattform som legger til rette for elevens vekst og mestring. Gjennom gjentatte mestringsopplevelser opplever eleven å lykkes. På den måten kan læreren greie å utvikle elevens tro på seg selv, slik at eleven får tillit til egne evner og anlegg.

Læreren må arbeide sammen med og for eleven i en gjensidig interaksjon hvor begge parter, lærer og elev er likeverdige. Den tilliten som da utvikles tilfører samtalen en løssluppenhet, og bidrar til at samtalen flyter lett og utvunget. Eleven kjenner seg akseptert og verdsatt. Det han/ hun sier, blir mottatt på en god måte. Et tillitsforhold mellom lærer og elev fører til større spontanitet og et klima hvor eleven tør å ta sjanser og deltar aktivt i utformingen og organiseringen av sin egen skolehverdag (Kristiansen 2004).

2.1.3 Anerkjennende dialog.

Anerkjennelse handler om å se og bli sett, dypest sett handler det om menneskets behov for å elske å bli elsket. Anerkjennelse er basert på likeverd og viser en holdning eller væremåte basert på tillit. Anerkjennelse handler om å bli inkludert i et verdifelleskap.

En anerkjennende dialog kjennetegnes ved at en prøver å forstå, ikke overtale og manipulere, andre til å overta den forståelsen vi selv har. Dette forutsetter at vi har evnen og viljen til å lytte, og til å ta elevens perspektiv(Arnberg 2004 og Limstrand 2006). Videre at man kommuniserer tilbake at man har forstått, og viser interesse for det som blir sagt (Limstrand 2006). Det forutsetter at man tror at det som blir sagt er sant og at man selv snakker sant. Den andres beskrivelse av situasjonen er ikke mindre sann enn min opplevelse av situasjonen.. En anerkjennende dialog kjennetegnes ikke ved at den som har definisjonsmakten, veldig ofte er det læreren, framstår som den som har monopol på sannheten.(Arnberg 2004). En anerkjennende dialog innebærer tid til samtale og refleksjon, og at man som voksen er seg bevisst det asymmetriske forholdet som er mellom lærer og elev.(Arnberg 2004 og Limstrand). I en dialog preget av anerkjennelse er ikke hensikten å vinne diskusjonen, men å få ny kunnskap. Alle som er berørt av det som diskuteres må få

muligheten å delta. Ingen av deltakerne må bruke sin språkmakt eller definisjonsmakt for å gjøre den andres synspunkter mindre verd eller uvesentlige. En anerkjennende dialog frigjør, myndiggjør, gir barn og unge troen på seg selv, på at nettopp deres bidrag og engasjement er viktig for utviklingen av fellesskapet (Arnberg 2004).

2.2 Elevmedvirkning.

Læring sett fra et sosiokulturelt perspektiv Kan beskrives som et godt samspill elevene i mellom med læreren som veileder(Halland 2005). Dette understreker at læring er en aktiv prosess, et arbeid som skal utføres av den som skal lære, eleven. Eleven må gis ansvar for egen læring, ikke av moralske grunner, men fordi det fremmer læring (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Medansvar for egen læring gjelder planlegging av eget arbeid, dette forutsetter kunnskap om mål og kriterier for måloppnåelse og om arbeidsmåter. Dette forutsetter kunnskap om lærerprosessen og egne læreprosesser og kunnskap om læring gjennom samarbeid med andre. Innsikt i egen læreprosess kan utvikle elevens tro på sin egen evne til å ta ut informasjon. Det er viktig å bygge opp tro på sin egen forstand. Utvelgelse av eget lærerstoff forutsetter kunnskap om kilder og hvordan disse brukes, tilstrekkelig informasjon til å utføre arbeidet og noen, læreren, å spørre dersom noe er uklart. I tillegg for å ta medansvar for egen læring må eleven ha et realistisk forhold til egne muligheter og begrensninger, kontroll over egen arbeidstid og innsats og ikke minst selvtillit og trygghet til å kunne påta seg læringsarbeidet. Alle disse punktene må læres (Halland 2005, Skaalvik og Skaalvik 1996).

Medansvar for egen læring må læres og bygges gradvis opp. Opplæringen må baseres på en tilpasset undervisning som sikrer at elevene har mestringserfaringer å bygge på. En positiv selvoppfatning som er bygget på vellykkede læringserfaringer er en forutsetning for at elevene skal være motiverte for å ta i bruk læringsstrategier som gjør dem i stand til å ta ansvar for egen læring. Mestring er viktig i all læring og betyr mye for motivasjonen og eget selvbylde. Å bli betrodd ansvar er og klare signaler til eleven om at de blir positivt vurdert av andre, at andre har tillit til at de kan ta ansvar. Elevmedvirkning, hvor eleven får ansvar for egen læring gir næring til et positivt

selvbilde. Men å fortelle elevene at de har ansvar for egen læring uten å lære elevene de nødvendige ferdighetene, er i virkeligheten en ansvarsfraskrivelse fra skolens side. Elevmedvirkning betyr at elevene må få frihet til å handle på egen hånd og ta egne avgjørelser og at læreren må ha tillit til sine elever før han gir de ansvar. Det betyr og at elevene må gis frihet til å feile, og at dette må sees som en del av læringsprosessen. Elever som blir fratatt muligheten til å ta medansvar for egen læring vil kunne utvikle dårlige arbeidsvaner, en passiv, avhengig og uoverveid holdning til læring. Elevene kan i utgangspunktet være motivert, men oppfatter seg selv som passive mottakere av informasjon og instruksjoner(Skaalvik og Skaalvik 1996).

Målet med opplæringen er å gjøre elevene ansvarsbevisste og selvstendige. Opplæringen til ansvar og selvstendighet er en prosess som må avspeiles i selve måten opplæringen foregår på. Det er viktig å omtale elevens ansvar som medansvar, for ikke å nedtone lærerens ansvar for å legge til rett slik at elevene både får og blir i stand til å ta medansvar. (Halland 2005, Skaalvikog Skaalvik 1996).

2.3 Nye forskrifter om elevsamtale/ dialog.

Stortingsmelding 30 *Kultur for læring*(2003 - 2004) dannet bakgrunnen for Kunnskapsløftet. Stortingsmeldingen omfattet hele grunnopplæringen. *Skolen må legge økt vekt på ferdigheter og kunnskap, og må preges av et større mangfold og gi elevene et mer likeverdig tilbud.* Dette var hovedmålene i Kultur for læring.

Den nye forskriften § 4-5 har skapt en viss usikkerhet og forvirring blant skoleledere og lærere.

Med Kunnskapsløfte ble to nye begreper, innført underveisvurdering og sluttvurdering. Elevene skal delta mer aktivt i vurderingen av egen måloppnåelse. Den formative, underveisvurderingen skal gis på en slik måte at den fremmer og motiverer til videre oppnåelse av kompetansemålene. Underveisvurderingen er en viktig rettesnor for elevene med hensyn til hvor de står i forhold til opplæringsmålene som er satt i læreplanen. Vurderingen skal skje fortløpende i løpet av skoleåret for at elevene på en best mulig måte kan nå målene som er satt i læreplanen. I grunnskolen og i videregående opplæring kan underveisvurderingen gis både med *uten* karakter.

Med dette ønsket man å understreke ; At gjennom samtale og dialog ønsket de å stimulere til elevmedvirkning og fremme elevens kunnskaper og ferdigheter. Skolen skal ta hensyn til og gi læreren tid og mulighet til å se den enkelte elevs egenart og den enkelte elevs ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle elever kan oppleve gleden av å mestre og nå sine mål. Å lære eleven å ta selvstendige valg slik at de får tro på seg selv og ser verdien av det de gjør (Kunnskapsdepartementet 2007).

De nye forskriftene ble sendt ut til høring. Norsk Lektorlag stilte seg positivt til at retten til både underveisvurdering og sluttvurdering forskriftfestes. De stilte seg og positive til at individuelle elevsamtaler skulle gjennomføres minst en gang hvert halvår, men ønsket en mer presis ordlyd hvor begrepet elevsamtale ble definert, og det måtte klargjøres hvilke kvalifikasjoner elevens samtalepartner skulle ha. Skulle elevsamtalen være en faglig samtale mellom elev og faglærere, eller en rett til en generell samtale om elevens utvikling i forhold til generell læreplan og til personlige forhold. I videregående opplæring vil en elev ha mellom 8 og 10 faglærere, og en individuell rett til halvårlig faglig elevsamtale ville gi en faglig styrking og bedre muligheten for tilpasset undervisning. Men hvis elevsamtalen var tenkt som en generell samtale om skolefaglig og personlig og sosial utvikling mente de at retten burde knyttes til en samtale med en sosiallærer eller rådgiver som har den nødvendige kompetanse og faglig bakgrunn. Elevsamtalen burde ikke bli gjennomført av kontaktlæreren da dennes funksjon var å følge opp eleven daglig med fravær, orden, forholdet til medelever, andre faglærere osv. Norsk Lektorslag konkluderte med at § 4-5 enten måtte strykes eller bli klarere.

Norsk Lektorlags innspill på hva de mente var viktig å klargjøre er ikke blitt tatt høyde for i de nye Forskriftene i Opplæringsloven § 4-5. Til dels har deres tanker om hva kontaktlæreres funksjon skal være, fått gjenhør i § 4-5a, dialog om annen utvikling. Læreren skal ha jevnlig dialog med eleven om utviklingen sett i lys av § 1-2 i Opplæringsloven ,generell del og prinsipper for læreplanverket for Kunnskapsløfte. § 4-5, vurdering uten karakter i fag, forskriftfester en samtale to ganger i året. Samtalens hensikt er at eleven skal delta i vurderingen av eget arbeid, og at samtalen skal være en del av rettledningen og vurderingen eleven skal ha uten

karakter. Forskriften beskriver ikke en samtale som er bundet av en viss struktur i planlegging, gjennomføring og oppfølging, dette gjennom gjensidige forpliktende planer, heller ikke hvem som skal være ansvarlig for gjennomføringen. Denne uklarheten har ført til at mange lærere oppfatter det å følge forskriftene som krevende arbeid, og mange spør seg hvordan dette skal gjennomføres i praksis. Forskriftene fordrer langt på vei en ny vurderingskultur og kunnskap om hvordan elevsamtalen kan brukes hensiktsmessig. I neste avsnitt skal vi se nærmere på hva en elevsamtale kan være ytre ramme, formål og tema.

2.4 Ulike samtaler i skolen

2.4.1 Innledning.

I skolen i dag kan vi snakke om fire typer samtaler som alle er beskrevet i Forskrifter til Opplæringsloven av 23.06 2007 utviklingssamtalen (gjelder grunnskolen spesielt), elevsamtalen, dialog ”om annet”, og elevsamtaler som i denne sammenheng brukes som et samlebegrep på de spontane ikke planlagte samtalene som foregår i skolen hver dag. Hva som ligger i dette vil bli nærmere forklart under punkt 2.2.5.

Dette prosjektet vil som før nevnt primært rette seg mot den planlagte, målrettede og utviklingsorienterte elevsamtalen som er en del av kontaktlærers/ faglæreres oppgave i videregående skole som skal gjennomføres minst to ganger i året.

Sekundært mot elevsamtaler og dialog om elevens utvikling mer generelt. I skole og utdanning benyttes forskjellige typer samtaler alt etter hvilken funksjon samtalen skal tjene

Samtaler i norsk skole er selvsagt ikke noe nytt. Lærere og elever har alltid snakket, men samtalens struktur og form har båret preg av at læreren har snakket til og ikke med eleven.(Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2001)

Samtalen har ofte vært av en type karakter som har lange tradisjoner i norsk skole, nemlig den formen som kalles monologisk samtale. Denne formen for samtale er konsentrert omkring at læreren formidler et fagstoff. Elevens oppgave i denne

sammenhengen er å høre etter og gi korrekte svar på de spørsmålene læreren velger å stille (Arnberg 2004).

Ofte når elevene tidligere ble innkalt til samtale så var det med bakgrunn i en negativ hendelse som innbefattet, irrettesettelse og straff. Men det har også vært gjennomført elevsamtaler som ledd i en vurdering hvor læreren har fortalt til eleven hvordan han/hun ligger an i de ulike fagene. Samtalene har tatt opp trivsel på skolen, men har også i stor grad innbefattet moralisering og disiplinering.

Etter hvert har det vokst fram et behov for å snakke sammen med eleven i rolige positive omgivelser for å bedre forholdet mellom lærer og elev.

Samtalene har i begrenset grad vært planlagt, formalisert og gjennomført systematisk (Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2001; Limstrand 2006). Ønske om å følge opp enkeltelever, med sikte på å gi det beste mulige læringsutbytte, har selvsagt vært til stede. I de tilfeller hvor oppfølging har vært mulig er erfaringene at gode samtaler med elevene har bidratt til å motvirke tilfeldigheter og gjetting. Dette har bidratt til høyere kvalitet på undervisningen. Samtaler med elever hvor fokuset har vært på hva de tenker, føler, ønsker, kan og vil, har bidratt til å skape en bedre læringssituasjon. (Ibid)

Samtalen i skolen er like aktuell uansett hvilket nivå opplæringen vi befinner oss på. EN samtale kan ha flere mål, for eksempel: 1) En sosialpedagogisk kartlegging, skolesituasjonen, fritid, familie- og vennerelasjoner, det å danne seg et generelt inntrykk av hvordan barn og ungdom har det i dagliglivet. 2) Å dempe engstelse og usikkerhet, for å skape en avslappet atmosfære slik at barn og ungdom kan prestere best mulig for eksempel på tester. 3) Å avdekke sentrale temaer i et elevens liv. 4) En anerkjennende dialog som får barn og unge til å føle at det har møtt et voksent menneske som er fokusert på deres person som kommuniserer at hun/ han er oppriktig interessert i det. 5) Samtalen kan være utgangspunkt for en innovasjon. 6) Samtalen kan ha en forebyggende effekt. 7) Samtalen kan få en terapeutisk effekt, selv om dette ikke var samtalens egentlig mål 8) Samtalen kan være en del av en

tiltaksplan. 9) Samtalen kan være spontan og ha bakgrunn i en hendelse. 10) Den vanskelige samtalen (For eksempel i forbindelse med selvskading, incest og tapsopplevelser). 11) Samtalen kan være en veiledningssamtale. 12) Samtalen kan være en vurderingssamtale.

Hver av disse samtaletypene anvender forskjellige regler og teknikker.

2.4.2 Elevsamtalen.

Begrunnelser for å gjennomføre en elevsamtale handler om å se eleven, å bekrefte eleven, å korrigere eleven. Men det er viktig å ha klart for seg at elevsamtalen er et middel og ikke et mål.(Limstrand 2006)

En elevsamtale er en forberedt, strukturert og dokumentert samtale mellom en elev og en lærer og omhandler elevens samlede skolesituasjon. Elevsamtalen kan struktureres og organiseres under fem hovedtemaer, *eleven, skolefagene , læringsprosessen, klassen og skolemiljøet, hjemmeforholdene og fritiden* (Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2001)

Elevsamtalen er en del av kontaktlærerens oppgaver og skal gjennomføres minst to ganger per år i den videregående skole. Den forskriftsfestede, planlagte elevsamtalen har elementer i seg fra utviklingssamtalen, vurderingssamtalen , veiledningssamtalen. (punkt 2.2.4, 2.2.5), selv om § 4-5 beskriver elevsamtalen som et redskap som skal brukes som underveisvurdering.

Elevsamtalen skal være en planlagt , systematisk, forpliktende, fortrolig og personlig samtale mellom to likeverdige parter, eleven og læreren. Elevsamtalen skal ha klart definerte og formulerte mål rammer og frister. Det skal være en målrettet samtale som skal ende opp i en konklusjon som kan danne grunnlag for videre arbeid.(Halland 2006) Elevsamtalen skal være et verktøy i læringsprosessen. Den individuelle veiledningen /vurderingen skal ta sikte på å utvikle elevens helhetlige kompetanse i samsvar med opplæringslovens samlede mål, individuelle faglig mål, utvikle sosial og kulturell kompetanse, herunder verdimål og holdningsmål. Dette betyr blant annet å hjelpe eleven til å finne sider hos seg selv som han/hun ikke var klar over at de hadde og utvikle de videre.

Elevsamtalen handler også om å synliggjøre elevens sterke og svake sider. Det er ønskelig å få fram det beste i eleven. Drømmer og visjoner må synliggjøres og mestringstrategier og talenter må avdekkes. Det er viktig å sette fokus på hva de kan og er gode til, men samtidig er det viktig å ta tak i det de strever med, finne ut hva de trenger hjelp til for å komme seg videre (Limstrand 2006).

Elevsamtalen er først og fremst ment som hjelp og støtte for den enkelte unge, men også som et ledd i utvikling av klassemiljøet og skolemiljøet generelt. Det betyr at elevsamtalens hensikt er å styrke det individuelle perspektivet og det felleskulturelle, kollektive og sosiale perspektivet(Ibid)

Forskriften beskriver elevsamtalen som en vurderingssamtale, som skal brukes underveis som en rettleiding for eleven gjennom hele skoleåret og bygge på kriterier. Vurderingssamtaler mellom lærer og elev kan være et middel til utvikling og vekst for begge parter. Konstruktiv vurdering underveis bidrar til å forsterke læringsprosessen. Vurdering skal stimulere eleven til egenvurdering av sitt arbeid. Eleven kan gi tilbakemelding på hvordan de oppfatter tilretteleggingen og organiseringen av opplæringen. Kunne noe vært gjort annerledes, hvilke ønsker har eleven? Dette vil etter hvert bidra til selvstendighet, faglig bevissthet og utvikling av faglig forståelse. Elevens vurdering vil også omfatte noen av rammebetingelsene for arbeidet.(Halland 2005) Elevsamtalens hensikt blir da å stimulere til læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpasset opplæring, og gi informasjon om hvordan eleven står i forhold til kompetansemålene.

2.4.3 Forskriftfestet ”dialog om annen utvikling”.

En ny bestemmelse i Forskrifter til Opplæringsloven som trådte i kraft 1. august 2007§ 3-4 sier at læreren skal *ha jevnlig dialog med eleven om utviklingen i lys av § 1-2 i Opplæringsloven.* (LOVDATA) Opplæringsloven § 1-2 utdyper verdigrunnlag og menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen og prinsipper for opplæringen. I tillegg påpeker den retten til helhetlig opplæring tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov. Opplæringen skal og utvikle elevenes sosiale og kulturelle kompetanse, motivere for læring og hjelpe eleven å utvikle læringsstrategier og læreplaner. Den beskriver videre elevmedvirkning og samarbeid med hjemmet, og

skolens og lærestedets grunnleggende forpliktelser. Det som skiller dialog om annen utvikling fra spontane elevsamtaler, er at den er formalisert og skal inngå som en naturlig del av skolehverdagen. Mens elevsamtalen hvert halvår gjelder vurdering av faglig utvikling, gjelder dialog om annet andre sider ved skolens mål. Som beskrevet i Opplæringslovens § 1-2 *Formålet med opplæringen*(LOVDATA)å fremme personlig utvikling, likestilling og likeverd, frihet og toleranse, økologisk forståelse og internasjonalt medansvar. Formålet med opplæringen blir videre å sørge for at ingen blir utsatt for skade eller blir utsatt for krenkende ord eller handlinger. Med utgangspunkt i dette blir dialog om annen utvikling, samtaler hvor temaer som ikke er direkte relatert til faglig utvikling blir tatt opp. Den daglige oppgaven kontaktlæreren har med å følge eleven opp i forhold til fravær, orden, mobbing, avvik, disiplinærproblemer forholdet til medelever og andre faglærere.

Da formålet med opplæringen er å skape gode samarbeidsformer, bør dialog om annen utvikling være samtaler som er preget av gjensidighet, hvor både lærer og elev blir invitert til å ta initiativ til en samtale.

2.4.4 Utviklingssamtalen.

Utviklingssamtalen er et samtaleverktøy som har en klart framtidsorientert profil. Utviklingssamtalen en godt planlagt , systematisk, forpliktende, fortrolig og personlig samtale i utgangspunktet mellom to, eller flere likeverdige parter, eleven, foresatte og læreren. Samtalen er forskriftfestet(§3-2) for grunnskolen, og gjennomføres minst to ganger i året. Utviklingssamtalen tar sikte på å knytte elevens kompetanse og utviklingsbehov direkte til Opplæringsloven og Forskrifter til Opplæringsloven.

Det har de siste årene blitt mer vanlig å kalle forelderkonferanser i grunnskolen for utviklingssamtaler med bakgrunn i Forskrifter til Opplæringsloven §3-2 som sier at læreren skal ha en samtale med foresatte to ganger i året . Utviklingssamtalen skal være utviklingsorientert. Samtalen bør munne ut i en handlingsplan for hvordan eleven kan nå sine kompetansemål. Hvilke tiltak må settes inn, hvor lang tid skal eleven bruke for å nå målene og hvem har ansvaret for at målene nås?

2.4.5 Spontane samtaler.

Dette handler om de ikke planlagte, spontane samtaler som foregår hver dag. I klasserommet, på vei ut av klasserommet, på vei inn på personalrommet, i friminuttet, i skolegården og på gangen. Utgangspunktet er ofte ”der og da” situasjoner som må løses. Men elevsamtaler er også de hverdagslige samtaler, et vennlig klapp på ryggen noen gode ord i forbifarten. Det som skiller disse spontane samtaler fra elevsamtalen og dialog om annen utvikling er at de ikke er planlagt, systematisert og formalisert. Samtalen tar ofte utgangspunkt i en konflikt, eller spontane følelsesmessige situasjoner. Samtaletiden er begrenset og stedet for samtalen er nok ofte ugunstig.

2.4.5.1 Når læreren tar kontakt.

Elevsamtaler, i de tilfeller når læreren tar kontakt, kan samtalen få et preg av veiledning. Veiledningssamtalen benyttes på alle nivåer i grunnopplæringen og er en kjent og brukt pedagogisk arbeidsform i norsk skole. Lærere har alltid veiledet sine elever uten at det nødvendigvis har foregått på en systematisk måte (Høigaard, Jørgensen, og Mathisen P 2001). Målet for veiledningen kan være klart og uttalt. Men den kan også være vilkårlig og utvikles som et resultat av læringsprosessen. Veiledningssamtalen kan således være prosessorientert og orientert mot øyeblikket, eller målrettet og ha avgjørelser og handling som sitt siktemål. (Ibid.) For eksempel veiledning etter en prøve, hva er bra, og hvordan kan en bygge videre på dette?

Elevsamtaler er også de samtaler hvor læreren ønsker å korrigere og iredettesette eleven på bakgrunn av en hendelse, eller bare et vennlig smil fulgt av noen rosende ord for en god innsats. Elevsamtaler kan være dialoger som fungerer som en del av en tillitsetablering mellom lærer og elev og for å gi eleven følelsen av å bli sett

2.4.5.2 Når eleven tar kontakt.

Når eleven tar kontakt kan samtalen få et preg av å være defokusert. Det vil si samtaler hvor lærerens oppmerksomhet ikke er fokusert hundre prosent mot eleven,

og forgår i en annen kontekst enn man normalt ville velge for en samtale. Selv om disse samtalene kan virke spontane, har ofte eleven selv tenkt mye, og forberedt seg lenge før de tar kontakt. Samtalen foregår ofte gående i en skolegård, eller i korridoren fra et rom til et annet uten øyekontakt. Erfaringsbasert kunnskap viser at elevsamtalers defokuserte ramme gjør det lettere for mange elever å ta opp vanskelige temaer. De føler en viss form for kontroll ved at de selv velger tidspunkt og tema for samtalen. Dette medfører at eleven ofte vil åpne seg mer under elevsamtaler enn i den planlagte forskriftfestede elevsamtalen, fordi de slipper å møte blikket til læreren, noe som kan oppleves ubehagelig når de ønsker en fortrolig samtale om et vanskelig tema (Limstrand 2006). Elevsamtaler er og en samtale hvor elev tar kontakt på bakgrunn av en hendelse som har oppstått, mobbing, sykdom, fagproblemer og eventuelt andre problemer som krever løsning, umiddelbart.

2.5 Forskning og utviklingsprosjekter om elevsamtalen i videregående skole.

Det har foreløpig vært gjort lite forskning på elevsamtalen i den videregående skolen, men det gjennomføres en god del utviklingsarbeid.

Troms fylkeskommune gjennomførte en undersøkelse, *Elevundersøkelsen. Alle skoler.* 2002. Undersøkelsen er utarbeidet av Opinion AS. Undersøkelsen ble gjennomført blant elever i videregående skole VK1. Denne undersøkelsen tok blant annet for seg elevmedvirkning og elevsamtalen. Spørreundersøkelsen var rettet mot elevene. 80.4% av elevene som gikk på VK1 videregående skoler i Troms i februar 2002 besvarte spørreskjemaene. Undersøkelsen viste at elevsamtalen var ganske godt etablert. 79% av elevene hadde hatt en elevsamtale. Men de fleste skoler hadde en lang vei å gå før de når det omfang som Forskriften til Opplæringsloven krever, minst en elevsamtale per halvår. Men det var betydelig forskjell fra skole til skole, og innen de forskjellige studieretningene på samme skole. Samtalens innhold ble dominert av forhold ved eleven selv. Samtalene berørte elevens faglige utvikling, elevens trivsel og elevens forhold til medelever. Generelt ble samtalen dominert av skolens tilbakemelding til elevene, og utfordringene lå på å bruke elevsamtalen på å få

tilbakemelding fra eleven. Korte samtaler var mest utbredt, og elevene mente at dersom elevsamtalen skulle gjennomføres måtte det settes av mer tid. Elevene opplevde at det var ganske god systematikk i gjennomføringen av samtalene, og oppfølgingen i etterkant var ganske god. Elevene var alt i alt ganske fornøyd med elevsamtalen (Troms fylkeskommune 2002).

Hvert år gjennomføres den nasjonale Elevundersøkelsen i regi av Utdanningsdirektoratet. Det er en nettbasert undersøkelse der elever i blant annet videregående skole får muligheten til å vurdere sitt eget læringsmiljø. Undersøkelsen er obligatorisk på 7. og 10. trinn og ved trinn 1 i videregående skole. For øvrige trinn er undersøkelsen frivillig. Klassetrinn 1-5 er ikke inkludert i undersøkelsen. Resultatene under er fra elevundersøkelsen 2007. Undersøkelsen spør blant annet etter frekvensen av elevsamtaler/utviklingssamtaler. På ungdomstrinnet og videregående svarer 70% av elevene at de har hatt at de har hatt en eller to utviklingssamtaler med læreren sin i løpet av året. Resultatene kan tyde på at samtalene er mer systematisert og organisert på barnetrinnet enn på de høyere trinnene og videregående skole. Når det gjelder hvilken nytte elevene har av slike samtaler opplever over halvparten av elevene som nyttig i stor eller svært stor grad. Det er kun 7% som føler at de ikke har noen nytte av en utviklingssamtale med kontaktlæreren. Undersøkelsen spør også om hvor mange som har hatt rådgivningssamtale om fremtidig yrke. Over halvparten svarer at en slik samtale har de ikke hatt. Denne samtalen er det bare 40% som mener de har stor nytte av (Utdanningsdirektoratet 2007).

Som en konsekvens av Stortingsmelding 30 (2003- 2004) Kultur for læring og Kunnskapsløfte ble det satt i gang prosjekter på noen skoler som ønsket å gjøre elevsamtalen til en integrert del av skolens virksomhet. Mange skoler har utviklet gode rutiner for gjennomføringen av elevsamtalen, hvor samtalsens varighet, hvor ofte det skal være samtale, innhold, mål og lærerens kommunikative kunnskaper har stått sentralt. Nedenfor gis eksempler.

Drammen videregående skole i Buskerud fylkeskommune) har de senere år gjennomført systematiske opplegg med elevsamtaler. Elevene får tilbud om elevsamtale minst to ganger i løpet av terminen. De kaller elevsamtalen *en arena for å bli sett*. Elevsamtalens innhold og gjennomføring vil variere ganske mye avhengig av elev, lærer og klassetrinn. Intensjonen med samtalen er at den enkelte elev blir sett og hørt. Hensikten med dette kan være å fange opp eventuelle problemer eleven har og gjøre noe med dem. Skolen ønsker at elevsamtalen skal fungere som et viktig møtepunkt mellom lærere og elever, preget av gjensidig respekt og positiv vilje. Drammen videregående har utviklet et skjema med bakgrunn i dette. Temaene er trivsel, fag, mål, læringsstrategier, fravær orden og atferd, neste år og eventuelt (Drammen videregående skole).

Byåsen videregående skole i Trondheim ønsker en tett og nær dialog med eleven. Alle elever får dette tilbudet to ganger i året. De har også bestemt at det er kontaktlærer som skal ha denne samtalen om elevens skolehverdag med eleven. De har utviklet et samtalskjema. Dette skjemaet danner bakgrunnen for temaene som taes opp i en elevsamtale. Øverst på skjema står trivsel. Deretter forventninger til egen prestasjon og lærerens prestasjon. Vurdering, egenvurdering og lærerens vurdering av faglig innsats orden og adferd. Elevinnflytelse, medansvar, tilpasset undervisning og andre individuelle behov. Helse miljø og sikkerhet er også et punkt. Eleven blir gitt muligheten til å ta opp andre ting som skjema ikke dekker. Skjema har et eget punkt på slutten som heter *Oppsummering*. Under dette er det to underpunkt: *Dette skal jeg følge opp. Dette skal læreren legge til rette for*. Samtalen blir dokumentert skriftlig. Byåsen viderergående skole har valgt å ikke bare bruke elevsamtalen som en ren vurderingssamtale, men også en samtale som tar opp alle sider ved elevens skolehverdag (Byåsen videregående skole)

Borg videregående skole i Østfold fylkeskommune skriver at hovedmålet med elevsamtalen er å styrke elevens skolemotivasjon og trivsel. Elevene får også her et tilbud om to elevsamtaler i året med kontaktlærer. Det som skiller Borg videregående fra Byåsen videregående er at i det første året på videregående får elevene tilbud om

tre samtaler. Den første samtalen kaller de en kartleggingssamtale og skal gjennomføres to uker etter skolestart. Samtalen har et begrenset innhold og fokuserer mye på overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. I tillegg forventninger til utdannelsen, skolen og lærerne. Og om eleven har spesielle ting som det må taes hensyn til faglig, helsemessig eller økonomisk. Borg har utviklet to skjema for elevsamtalen, et for høstsamtalen og et for vårsamtalen. Temaene er de samme på begge skjemaene trivsel, sosial og faglig utvikling, vurdering, elevinnflytelse, men vårsamtalen legger større vekt på *vurdering av faglig status for neste nivå i videregående opplæring eller videre utdanning. Er elevens forutsetninger i forhold til skoleåret innfridd?* I tillegg har vårsamtalen et eget punkt som heter *Råd for videre utvikling* og et eget punkt om tilrettelegging til eksamen. Borg skole har utviklet prosedyrer på hvordan gjennomføre en elevsamtale, hvor lærerens kommunikative ferdigheter blir omtalt og hvor viktig rammene rundt elevsamtalen er. Det er viktig å opparbeide seg tillitsforhold og trygghet i samtalen, man må snakke med eleven og gi seg tid til å lytte. Det må settes av nok tid og at samtalen skal foregå uforstyrret (Borg videregående skole).

Vardafjell videregående skole i Rogaland er enda et eksempel på en skole som har prøvd å ta forskriftene på alvor. Skolen har definert hva en elevsamtale er, formål med elevsamtalen, hva som kjennertegner en god elevsamtale. Videre har de utviklet rutiner for gjennomføringen av elevsamtalen og hvem som skal være ansvarlig for gjennomføringen. Vardafjell skole har også utviklet et eget skjema med punkter som skal taes opp under en elevsamtale (Vardafjell videregående skole).

Noen videregående skoler i Oslo kommune i samarbeid med utdanningsetaten er med i et pilotprosjekt som startet våren 2008, *Vurdering for læring*. Vurdering for læring - er en samordning i Osloskolens arbeid med elevvurdering. Formålet med satsingen er å tilrettelegge for tilpasset opplæring og gjøre elevene til aktive deltakere i egen læringsprosess. Tydelig mål, egenvurdering, kameratvurdering er alle momenter som bidrar til vurdering for læring

Dette er et ledd i arbeidet med å møte de nye forskriftene til opplæringsloven om underveisvurdering og sluttvurdering. I sammenheng med underveisvurderingen/ midtveisvurderingen får foresatte et tilbud om en utviklingssamtale. Brevet blir sendt per post og henvender seg til foresatte. Tanken er å involvere foresatte i den hensikt å ansvarliggjøre de mer. Elever som har nådd myndighetsalderen kan selv velge om foresatte skal involveres, og må selv be om at en samtale sammen med foresatte er ønskelig. Pilotprosjektet skal i første omgang gå fra februar 2008 og ut 2010. Denne utviklingssamtalen er et av tiltakene som prosjektet ønsker å prøve ut (Utdanningsetaten 2008).

3. METODE.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv.

Dette prosjektets formål er å produsere kunnskap om elevers erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen i videregående skole. Prosjektet er en eksplorerende undersøkelse.

Et sosiokulturelt læringssyn har påvirket valg av metode for innsamling av data. Kort forklart betyr det at vi lærer først og fremst i samspill med andre mennesker. Språket spiller en sentral rolle. Gjennom språket blir elevene aktive og skapende i læringsprosessen. Læring skjer gjennom sanseinntrykk, observasjon og samspill med omgivelsene (Vygotsky 1986).

En viktig del av prosjektets vitenskapsteoretiske for- forståelse er fenomenologi. Menneskets erfaringer i forhold til omgivelsene innen rammen av en sosial og kulturell kontekst er fenomenologiens utgangspunkt. Fenomenologien legger vekt på at erkjennelse skjer via direkte erfaringer med fenomener, dette gjelder både mennesker i hverdagslivet og forskere i deres undersøkelser. (Its og Halkier 2007)

Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på et menneskets livsverden. Målet blir så langt som mulig å gjenskape informantenes virkelighet, å innta et såkalt innenfraperspektiv. For å forstå må forskeren tillate seg å se noe annet enn det teksten umiddelbart uttrykker. Ved siden av å lese teksten empatisk, kan teksten også leses som symptom på noe bakenforliggende. Et innenfra perspektiv forutsetter også på en måte et utenfra perspektiv (Gamst og Langballe 2004).

Det fenomenologiske ideal om å lytte på en fordomsfri måte, og la de intervjuede fritt beskrive sine egne erfaringer uten å forstyrre.(Kvale 2001) vil stå sentralt i utformingen av intervjuguide og i gjennomføringen av intervjuene. Kunnskap om elevers erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen i videregående skole blir produsert i sosial interaksjon innenfor rammen av en sosial og kulturell kontekst. Dette betyr det at det ikke er mulig å gi objektive svar på spørsmålene som stilles

fordi elevene vil gi en fortolkning av fenomenet elevsamtalen uti fra den aktuelle kontekst de befinner seg i. Det bringer oss over til et av kvalitativs forsknings vitenskapsteoretiske fundament, hermeneutikken(Dalen 2004).

Hermeneutikken som metode har som hovedhensikt forståelse gjennom tolkning Det innebærer i tråd med fenomenologisk erkjennelsesfilosofi, at det som forstås må forstås både ut fra tolkeren selv og fra de opprinnelige intensjoner som ligger til grunn. Det betyr i denne sammenheng at forskerens forståelse i stor grad blir et spørsmål om hvilken mening utsagnet har for informanten. Forståelsen er igjen avhengig av førforståelsen som igjen påvirker forståelsen(Gamst og Langballe 2004) Forståelse utvikles gjennom flere ledd, fra den rent beskrivende forståelsen, via en fortolkende forståelse, til en mer teoretisk forståelse av fenomenet som studeres (Dalen 2004). Forståelse er noe allment, grunnleggende og språklig. Når vi for eksempel ser en film tolker vi filmen ut i fra vår sosiokulturelle bakgrunn. Filmen tolkes og forstås med bakgrunn i vår forforståelse.

”Det vil si en forståelsesberedskap som utløser en primærforståelse av det gitte. Til dette med - gis noe ikke observert som bidrar til hvordan det forståtte forstås. Vi tenker oss en vekselvirkning mellom det gitte og det med - gitte. Det hele utgjør en det vi kaller en forståelseshorisont. (Wormnes 1996, s.226)”

Begrepet horisont er en metafor for hvordan vi oppfatter verden. Den ligger i grenselandet mellom hva vi ser, og det vi ikke ser og oppfatter. Horisonten er alt vi har med oss av fortellinger og forventninger om nye fortellinger på bakgrunn av de gamle (Fugleseth 2006). Vi forstår alltid ut fra noe, følelser, interesser, verdier og ønsker (Wormnes 1996). Prosjektets informanter er preget av en annen forståelseshorisont enn forskeren. Det blir nødvendig å forsøke å få forståelseshorisontene til å ”smelte sammen”, det vil si å omforme en forståelse innenfor vår egen horisont, og samtidig være klar over forskjellen mellom dem.

Et annet hovedpoenget i hermeneutisk teori er at forskeren på en eller annen måte må tolke seg selv inn i tolkningsprosessen. (Fugleseth 2006) Tolkningen er som en vedvarende sirkulær prosess hvor en del forstås i lys av helheten, og helheten forstås i

lys av delene. Denne gjensidigheten mellom helhet og del er et vesentlig trekk ved den hermeneutiske metode. Mening utvikles i "dialog" mellom forskeren og det stoff eller den situasjon som skal fortolkes. En viktig innsikt i det hermeneutiske perspektivet er at meningsfulle fenomener bare er forståelig i de sammenhenger de forekommer i. Hva som er del og hva som er helhet avgjøres av forskeren. Denne måten å forstå på uttrykker et grunnleggende perspektiv for analyseprosessen i dette prosjektet.

Det sentrale i dette prosjektet blir å trekke inn forskerens forforståelse i tolkningsprosessen på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens forståelsesverden, virkelighetsopplevelse og uttalelser. Å være åpen for å overskride sin egen forståelseshorisont, å se verden med andre øyne, "nye øyne", elevens øyne.

3.2 Kvalitativ metode.

Da formålet med oppgaven er å produsere kunnskap om elevers erfaringer og oppfatninger gjennom å ta elevens perspektiv, vil en kvalitativ tilnærming være hensiktsmessig. I kvalitativ forskning er det snakk om data der informantars meninger, sjølvforståing, intensjonar og holdningar kan stå sentralt (Befring 2007). Det er et overordnet mål for kvalitativ forskning å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004). Den kvalitative forsker beveger seg innenfor kulturens dagligdags språk og uttrykksform. Formålet er blant annet å få tak i respondentens meningsrammer og opplevelser av begivenheter og handlinger (Holter 1996).

For å belyse problemstillingen blir det da hensiktsmessig å bruke intervju som i denne sammenheng kan betegnes som forskningssamtale. Det er en intervjuform som bygger på den kvalitative forskningstradisjon ønske om å forstå verden fra informantens side. (Johnsen 2006). Intervjupersonene besvarer ikke bare spørsmål som er forberedt av en ekspert, men formulerer også selv sin egen oppfatning av den

verden de lever i, gjennom dialog med intervjueren, og eventuelt med hverandre. Dette er intervjuformens styrke (Kvale 2001).

Fordi det er et ønske å fange opp variasjoner i elevers erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen i den hensikt å få et mer mangfoldig bilde, er *fokusgruppeintervju* valgt som metode. Fokusgrupper er en forskningsmetode hvor data produseres i sosial interaksjon omkring et tema/ emne som forskeren har bestemt. Kombinasjonen av sosial interaksjon og emnefokus gjør fokusgruppeintervju som metode velegnet til å produsere emiriske data i dette prosjektet.(Bjørklund 2005, Brandth 1996, Halkier 2007).

3.3 Fokusgrupper.

Et fokusgruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder/moderator og ordstyrer. (Bjørklund 2005, Brandth 1996 og Halkier 2007) Målet med fokusgrupper er å bringe fram deltakernes erfaringer, oppfatninger, tanker, holdninger og ideer om et gitt tema. En fordel med et gruppeintervju er at det kan både være utforskende og frambringe ny kunnskap. Ulike innspill om samme fenomen kan bidra med nyttig kunnskap, og være med på å utvide forståelsesrammene til forskeren.

Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tenke og huske erfaringer og hendelser. De sjekker egne erfaringer mot andres, i tillegg hjelper de hverandre med å tolke hverandres erfaringer å sette dem i perspektiv (Bjørklund 2005, Brandth 1996 og Halkier 2007). Gjennom andres innspill kan de få klargjort sine egne meninger. Gruppedeltakerne tvinges til å være realistiske, siden de som gruppedeltakere har erfaringer med de samme fenomenene. De validerer hverandre kan man kanskje si. Forskerens tolkning av gruppens meninger og innspill kan valideres av gruppen underveis for de har ”fasiten” til sin egen forståelse. (Brandth 1996).

For å lykkes med å produsere kunnskap om et tema, er det viktig å tenke over gjennomføringen av fokusintervjuet. Som i alle andre kvalitative metoder avhenger mye av hvordan forskeren er i stand til å bruke seg selv som et metodisk verktøy (Halkier2007). I både individuelle intervjuer og gruppeintervjuer har sosial

interaksjon betydning for dataproduksjonen. Forskjellen ligger i at i individuelle intervju er det den sosiale interaksjonen mellom forskeren og intervjupersonen som produserer data, men i gruppeintervjuer blir relasjonene mange flere (Ibid).

Et fokusgruppeintervju har både en formell og en uformell tilnærming. Interaksjonen må bli organisert innenfor visse rammer. Dette gjør at fokusgrupper har en formell karakter eller en formell interaksjon. Likevel, innefor rekken av spørsmål moderator søker å belyse, så er fokusgruppene flytende og spontane. Dette gjør at fokusgruppene også har en uformell karakter (Bjørklund 2005). Blandingen av uformell og formell interaksjon gjør fokusgruppe i dette prosjektet spesielt velegnet med tanke på den aldersgruppen prosjektet retter seg mot.

Forskerens rolle er å være leder og ordstyrer, en moderator. En moderator i en fokusgruppe har en litt annen rolle, enn en som intervjuer i et individuelt kvalitativt intervju. I tillegg til å lytte må moderatoren kunne håndtere gruppedynamikken for å legge til rett for kommunikasjon, men det betyr ikke at moderatoren skal kontrollere den. Det krever at moderatoren har evnen til å skape et sosialt klima hvor intervjupersonenes erfaringer og oppfatninger kommer fram i dialog med hverandre og med moderatoren. (Halkier2007 og Brandth 1996)

Styrken ved å bruke fokusgrupper ligger i at den sosiale interaksjonen er kilden til data, men denne styrken kan også være metodens svakhet. Den sosiale kontrollen kan hindre at forskjellige erfaringer og perspektiver kommer fram. En gruppediskusjon kan virke begrensende på tilbakeholdende personer, hvis moderator lar dominerende personer overtar styringen av samtalen. (Ibid)

Valg av fokusgruppeintervju reduserer maktforholdet mellom forsker og gruppedeltakere, noe som gir gruppedeltakernes, i dette prosjektet elevenes språk, større sjanse til å dominere, og gjør at forskeren kan oppdage begreper, uttrykk og symboler han ikke var kjent med. Forskeren får et språk å beskrive og en større mulighet til å forstå informantenes verden. (Brandth 1996)

Det er moderators rolle å bringe diskusjonene framover. Han / hun skal være engasjert i diskusjonen, men ikke delta i så stor grad at synspunktene til gruppen påvirkes. I dette prosjektet vil minimal involvering og påvirkning fra moderator være en stor fordel, fordi det muliggjør at deltakerne i større grad får frihet til å formulere egne tanker og oppfatninger. Informantene må få muligheten til å snakke ferdig. Moderator må vise at han/hun lytter til det som blir sagt.

Moderatorens grad av involvering og struktureringen av selve fokusintervjuet er et viktig valg (Halkier 2007). Litteraturen om fokusgrupper beskriver tre modeller. Den første er en løs modell, som egner seg godt til prosjekter, hvor fokusgrupper skal fungere som en forstudie til survey, individuelle intervjuer, eller observasjon. Den andre er en stram modell som egner seg best til prosjekter hvor det er større fokus på innholdet av diskusjonene, enn interaksjonen mellom deltakerne. Den tredje modellen kalles traktmodellen. Traktmodellen blander den løse modellen og den stramme modellen. Man starter åpent og avslutter med en strammere styring. På den måten blir det mulig å gi plass til deltakernes perspektiver og interaksjon med hverandre og samtidig være sikker på å få data om temaet man forsker på. (Ibid) Valg av modell vil få konsekvenser for hvordan man velger å bygge opp intervjuguiden.

I dette prosjektet vil traktmodellen egne seg best, fordi dette prosjektet ønsker å få svar på relativt presise spørsmål, samtidig som det ønsker å gi plass til deltakernes perspektiver og interaksjonen mellom dem

Det er viktig å produsere data, men for å produsere data må den sosiale interaksjonen i gruppen fungere. Dette stiller krav om grundig forarbeid med hensyn til valg av informanter og utvikling av intervjuguide. I tillegg betyr forskerens kommunikative egenskaper mye, evnen til å lytte på en aktiv måte til det informantene sier, å greie å skape en avslappet og aksepterende atmosfære i gruppen, slik at gruppeprosessen kan bli en fruktbar utveksling.

3.4 Utvalg.

Utvalget består av elever fra videregående skole i et fylke i Østlandsområdet. Prosjektet er knyttet til et pågående kompetanse og utviklingsprosjekt ved videregående skoler i fylket. Dette prosjektet setter søkelys på kontaktlærerens funksjon generelt og elevsamtalen spesielt. Prosjektet gjennomføres i regi av PP-tjenesten/ oppfølgingstjenesten (PPOT). Utvalget av elever til mitt prosjekt er gjort ved en av skolene som deltar i prosjektet.

Fire kriterier ble lagt til grunn. 1) Kjønn. Jenter og gutter skulle være representert på en balansert måte i hver gruppe. 2) Alle trinnene skulle være representert. 3) Det var et ønske om at elever fra elevrådet var representert, da elevrådet deltok i det pågående prosjektet. 4) Gruppene skulle bestå av elever som har valgt forskjellige studiespesialiseringer.

Gruppene skulle bestå av 5-7 elever.

3.5 Rekruttering.

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo har et samarbeid med fylkeskommunen ved PP-tjenesten/ oppfølgingstjenesten (PPOT) om forskning. PPOT tok kontakt med rektor på en av skolene som deltar i kontaktlæreprosjektet. Rektor ble informert skriftlig (Vedlegg 1) og muntlig om prosjektet. Rektor mente prosjektet var viktig og trodde det kunne være nyttig for både lærere og elever. Etter samtaler med rektor ble det bestemt at rektor skulle snakke med kontaktlærere som var tilknyttet det pågående utviklingsprosjektet, og gjennom dem rekruttere elever som fylte kriteriene. Rektor skulle videre informere elevrådet, og søke å rekruttere elever derfra, da elevrådet hadde vært interessert og involvert i det pågående utviklingsprosjektet. Informasjonsbrev til elevene om prosjektet og samtykkeerklæring (vedlegg 2) ble sendt til rektor som videreformidlet dette til elevene.

3.6 Utvikling av intervjuguiden.

Valg av modell for strukturering av intervjuet vil få konsekvenser for utvikling av intervjuguiden. Fordi dette prosjektet ønsker å ha svar på relativt presise spørsmål, samtidig som det ønsker å gi plass til deltakernes perspektiver og interaksjonen mellom dem, er som nevnt traktmodellen valgt, se punkt 3.2.

Til tross for at fokusgrupper skal være spontane, må det være visse retningslinjer for diskusjonen slik at fokus opprettholdes. Prosjektet benyttet en intervjuguide hvor temaene var bestemt på forhånd. For å få innsikt i elevenes virkelighet ble det brukt en ganske åpen intervjuform. Temaene guiden ble bygd omkring tok utgangspunkt i den generelle problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene.

Guiden som ble brukt under prøveintervjuet bestod av 20 spørsmål. Moderatorens grad av involvering og struktureringen av selve fokusintervjuet var fastlagt på forhånd og spørsmålene i guiden dannet grunnlaget for hvilke temaer som skulle diskuteres og belyses. Under utvikling av guiden har det vært forsøkt å ta hensyn til den tematiske og dynamiske dimensjonen ved et intervju spørsmål. Tematisk, hvor relevant er spørsmålet for forskningstema? Dynamisk sett bør spørsmålene være med på å skape en positiv interaksjon - de skal holde samtalen i gang og motivere intervjupersonene til å fortelle om sine egne erfaringer og følelser (Kvale 2001). Valg av fokusgruppeintervju som metode er med på å ivareta den dynamiske siden av intervju spørsmålene. I egenskap av at et tema/ spørsmål skal *diskuteres* og ikke besvares, legger gruppeintervjuet opp til en annen dynamikk, enn fortell om..., eller synes du..., føler du.... spørsmål. Problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene tar hensyn til den tematiske dimensjonen, hvordan spørsmålet blir stilt tar hensyn til den dynamiske. For eksempel ; Et forskningsspørsmål ønsker å vite noe om relasjonen mellom lærer og elev, da kan intervju spørsmål bli ” Diskuter i hvilken grad læreren lytter til det dere sier” ” Diskuter i hvilken grad læreren tar hensyn til deres ønsker og behov” ” Diskuter om elevsamtalen kan bidra til at det blir et bedre forhold mellom lærer og elev” ” Diskuter om hvilken grad læreren tar hensyn til deres

ønsker og behov”.” Diskuter om elevsamtalen kan bidra til at det blir et bedre forhold mellom lærer og elev

I utgangspunktet var det tenkt at ordlyden og rekkefølgen på spørsmålene skulle være standardisert, men dette var ikke tilfelle under prøveintervjuet. Dette gjorde det mulig og å følge opp prøveinformantenes umiddelbare innspill og svar, og få ny informasjon og innfallsvinkler om temaet. Det gav også muligheter til å tilpasse spørsmålsformen, språket og tempo på gjennomføringen av intervjuet i forhold til gruppen som ble intervjuet. På grunnlag av dette ble tanken om en fast rekkefølge på spørsmålene forkastet. Med utgangspunkt i valg av traktmodell ble tre spørsmål til slutt standardisert. De fungerte som innledende, oppsummerende og avsluttende spørsmål. Spørsmål 1 ”*Diskuter erfaringene dere har med elevsamtalen*” ble valgt som åpningsspørsmål med sikte på at elevene selv skulle presentere det de opplever som hoveddimensjonene i det fenomen som skal undersøkes. (Kvale 2001) Erfaringer er et vidt begrep som kan romme relasjon lærer/ elev, sosialt samspill, elevinnflytelse og rammer rundt elevsamtalen. Resten av intervjuet kunne da fortsette som en oppfølging av de dimensjonene som ble diskutert og kom fram under åpningsspørsmålet, med bakgrunn i intervjuguiden og hvilke tema som man ønsket å belyse.

Spørsmål 15 ”*Diskuter hva som kjennetegner en god elevsamtale*” fungerte som en oppsummering. Hensikten var at det skulle være klargjørende og utdypende. Gjennom temaene de hadde diskutert hadde de jo fått gitt uttrykk for hvilke sider av fenomenet elevsamtalen som var viktig for dem. Hva er som gjør at en elevsamtale blir god?

Spørsmål 16 ”*Har dere noe mer du vil fortelle om elevsamtalen* ” var tenkt som en avslutning. Det gav elevene muligheten til å avklare, eller utdype sider ved temaet. Spørsmålene ønsket å få svar på hvordan oppfatter eleven at det er, og hvordan de mener det bør være? Hva er bra, hvordan kan det bli bedre? Hva er det som gjør at en elevsamtale blir viktig og nyttig for eleven. Dette medførte at intervjuet fikk en utforskende form.

Det ble gjennomført et prøveintervju. Formålet var både å teste ut intervjuguiden og for å kartlegge relevante sider ved temaet for å prøve å unngå dilemmaet hvorvidt man skal endre intervjuguiden på et senere tidspunkt, slik at eventuelt nye dimensjoner skal taes med. Tanken er at; gjør man dette i en intervjustudie kan man miste muligheten til å sammenligne gruppene, eller måtte avstå fra å lære mer om de nye dimensjonene som er avdekket i løpet av studien(Kvale 2001). Videre for å teste meg selv som intervjuer og dessuten teste ut det tekniske utstyret. Å gjennomføre et prøveintervju er med på å sikre dette prosjektets troverdighet.(Dalen 2004og Kvale 2001)

Informantene til prøveintervjuet bestod av fire elever fra videregående skole, 2 trinn. Gruppen bestod av tre jenter og en gutt. Tre av elevene hadde samme studiespesialisering, og en elev som hadde valgt en annen studiespesialisering. Ingen av informantene i prøveintervjuet var aktive i elevrådet. Informantene i prøveintervjuet fylte tre av de fire utvalgskriteriene. De kjente hverandre godt fra før.

Rekrutteringen forgikk gjennom eget sosiale nettverk, som igjen fant noen fra deres nettverk som var ukjente for meg. Dette var viktig, fordi en del av kommunikasjonen med de du har en relasjon til på forhånd, blir underforstått, noe som kan virke hemmende på interaksjonen mellom intervjuer og informant, og derav produksjon av data(Halkier 2007).

For best mulig å belyse de spørsmålene prosjektet stiller var det nødvendig å få fram informantenes eget perspektiv. Fordi lover og forskrifter slår fast at barn og unge skal være med på råd og dette er et prosjekt som ønsker å ta elevens perspektiv hvor elevens meninger og tanker skal taes hensyn til, ble tilbakemeldingene fra informantene som deltok i prøveintervjuet lagt stor vekt på. Deres tanker om og perspektiver på elevsamtalen, og hva de mener er viktige temaer å snakke om, har fått dominere utformingen av den ferdigstilte intervjuguiden, uten at det har påvirket utgangspunktet for hva intervjustudien ønsker å undersøke.

Informantene i prøveintervjuet sa at det var bedre å *diskutere* erfaringene enn å *fortelle* om dem, og med det understreket de at fokusgruppe som metode var et riktig valg. Videre sa informantene i prøveintervjuet at de kunne få fortalt om sine erfaringer gjennom å bruke ”noen de hadde hørt om opplevde...” ”andre har fortalt meg.....” ”en jeg kjenner”.

Informantene i prøveintervjuet likte godt at de fikk diskutere mest mulig med minst mulig innblanding fra en voksen, og at voksenpersonen ikke presenterte svaralternativer/ løsninger. Tilbakemeldingene fra informantene i prøveintervjuet styrket oppfatningen om at relasjonen mellom lærer og elev var et tema som var viktig å diskutere. For øvrig syntes de at guiden dekket de ulike dimensjonene ved elevsamtalen.

Guiden som ble brukt i intervjuene i prosjektet hadde 16 spørsmål.(Vedlegg 3) Disse fungerte som grunnleggende føringer om hva samtalen skulle handle om. Alle spørsmålene har referanse i den generelle problemstillingen, og en del gikk spesifikt inn på de enkelte forskningsspørsmålene

Spørsmål 1, *Diskuter erfaringene dere har med elevsamtalen* har referanse i den generelle problemstillingen. Tanken var først å be elevene fortelle om den siste elevsamtalen de hadde hatt, men det ville bringe fram et etisk dilemma. Barn og unge har særlig krav på beskyttelse når de deltar i forskningsprosjekter. Å kunne garantere at de andre informantene i fokusgruppen overholdt en taushetsplikt, eller at de ville behandle sensitive opplysninger konfidensielt er umulig. De kunne bli oppfordret til å avgi et taushetsløfte muntlig, men det i seg selv er ingen garanti. Konkrete og direkte spørsmål om en personlig opplevelse kan stenge for at viktig informasjon kommer fram fordi de ikke tør å fortelle om egen erfaring av frykt for hva de andre vil si, eller at lærere det gjelder ved en tilfeldighet ville kunne få høre hva de har sagt og konfrontere de med det. Mange elever holder seg inne med læreren fordi han/hun har vurdering - og sanksjonsmakt.

Spørsmål 2 ,3og 4 gjaldt lengde, hyppighet og tema for elevsamtalen Her gjaldt det å få fram hvilken innsikt eleven har og hvordan eleven oppfatter og fortolker rammene rundt elevsamtalen, og hvordan de bør være. Hva snakker de om i en elevsamtale, hva er viktige temaer å ta opp i en elevsamtale?

Spørsmål 5,6,7 og 8 skulle belyse er: ” På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til at elever opplever å bli lyttet til å tatt på alvor.?” og ” På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til bedre sosialt samspill mellom lærer og elev?”

Spørsmål 9, 10 og 11 ble utformet for å belyse om eleven oppfatter eller har erfaringer med at elevsamtalen bidrar til økt elevinnflytelse, og på utformingen av sin arbeidssituasjon og tilretteleggingen av opplæringen.

Spørsmål 12, 13 og 14,12 ønsker å belyse erfaringene de har med hvorvidt det blir inngått noen forpliktende avtaler som blir dokumentert, og oppfølgingen av eventuelle avtaler. § 4-5 i Forskrifter til Opplæringsloven sier at vurdering underveis, skal kunne dokumenteres, og elevsamtalen inngår som ledd i en underveisvurdering.

3.7 Gjennomføringen av intervjuene.

I dette prosjektet vil hovedvekten av analysen ligge på innholdet i intervjuene. Fordi det er den sosiale interaksjonen som produserer data, går selvfølgelig ikke an se helt bort i fra hvordan gruppen fungerte, hvilken påvirkning de forskjellige deltakerne hadde på hverandre, og hvordan meningene ble dannet (Bjørklund 2005). De impliserte parter vil imidlertid kunne kjenne igjen enkelt elever hvis interaksjonen blir beskrevet. Derfor vil ikke en detaljert beskrivelse av interaksjonen bli gitt. I stedet vil problemer som kan oppstå under gjennomføringen bli omtalt mer generelt.

Velkomsten betyr mye. I denne sammenheng valgte intervjuer å se på hver enkelt elev, smile vennlig og hilse på eleven med et håndtrykk. Hensikten var å prøve å formidle at de er viktige og at det de sier er viktig og betydningsfullt. Velkomsten anga tonen for resten av intervjuet, og var nok med på å dempe den innledende usikkerheten som alltid er til stede hos mennesker første gang de møtes. Effekten ble at stemningen ble avslappet og uformell.

Intervjuene skulle foregå på skolen i skoletiden. Det var et ønske om at det ble stilt et rom til disposisjon som ikke var for stort, hvor man kunne være sikre på at det ikke oppstod avbrytelser. Det er viktig å plassere stolene på en slik måte at det fremmer samhandlingsprosessen. (Davis 2000).

Den første gruppen fikk tildelt et kontor som ” var ledig en times tid” . Rommet var veldig rotete. Papirer måtte ryddes bort og bordet måtte tørkes av. Det positive var at rommet hadde et bord med plass til 6 personer og var uforstyrret. Den andre gruppen fikk tildelt et stort møterom med plass til 25 personer rundt bordet, men det var hyggelig innredet og uforstyrret.

Intervjuer valgte å følge samme opplegg som under prøveintervjuet at elevene selv valgte hvor de ville sitte, og intervjuer plasserte seg i forhold til dem, litt i ytterkant av den sirkelen som dannet seg rundt bordet. Dette markerte en avstand som var med på å understreke moderators rolle med minimal involvering og påvirkning. Samtidig var ikke avstanden så stor at den virket hemmende på den sosiale interaksjonen mellom gruppen og moderator. Det fungerte meget bra.

Servering under intervjuet og en liten påskjønnelse i form av en kinobillett ble tatt opp med rektor ved den skolen informantene skulle rekrutteres fra. Rektor stilte seg positivt til det, og syntes det var ”bare koselig”. Bevertning under intervjuet var en overraskelse elevene satte stor pris på, og det overskygget at de ytre rammene rundt intervjuet ikke var optimale. Det må påpekes at servering og gavekort på kinobillett var ukjent for elevene da de meldte seg som frivillige til å delta i prosjektet.

Kinobilletten ble gitt da intervjuet var over. ”Belønningen” var ikke motivet for å delta.

Introduksjonen er noe av det viktigste i en fokusgruppe. Med introduksjonen skaper intervjueren rammene rundt det sosiale rom omkring intervjuets interaksjon.(Halkier 2007). Intervjuet startet med å la alle presentere seg en gang til.

Premissene for intervjuet ble klargjort med utgangspunkt i informasjonsbrevet elevene hadde fått(vedlegg 2). Hvor lenge vil intervjuet vare? Formålet med

intervjuet, bruken av opptaksutstyr og anonymisering. Intervjuer oppfordret elevene til å gi seg selv et taushetsløfte, og at det som ble snakket om under intervjuet ikke ble gjengitt til andre. Det ble understreket at forskeren hadde noe å lære av elevene. *Det er de som vet hvordan det er å være dem.* Videre ble det påpekt at alt det de sier er like viktig og at det ikke finnes riktige eller gale svar. Intervjuet er ingen kunnskapskonkurranse, forskeren er interessert i elevenes erfaringer og oppfatninger.

Moderators rolle og hva et fokusgruppeintervju var ble utdypet, at et fokusgruppeintervju er litt annerledes enn et vanlig intervju. Det er elevene som skal snakke med hverandre, frem for å snakke med intervjueren. Informantene fikk mulighet til å stille spørsmål før intervjuet startet (Halkier 2007).

Etter introduksjonen ble opptaksutstyr satt på. Fordi dette var et fokusgruppeintervju ble det først foretatt *en stemmeprøve* av hver av elevene. Dette ble gjort med tanke på at intervjuer skulle kunne skille informantene fra hverandre når datamaterialet ble transkribert..

Den første gruppen fylte to av fire kriterier. Jenter og gutter var representert på en balansert måte, elever fra elevrådet var representert, da elevrådet deltok i det pågående prosjektet, elevene kom fra samme trinn og hadde samme studiespesialisering..

Deltakerne i denne gruppen var mer reserverte i starten enn deltakerne i prøveintervjuet. Deltakerne brukte lengre tid på finne hvilken rolle de skulle ta.

Litteraturen om fokusgrupper sier at med mennesker som kjenner hverandre utspillere det seg mange underliggende sosiale relasjoner som kan hindre interaksjon. Den sosiale kontrollen blant folk som kjenner hverandre er mye større enn hos folk som *ikke* kjenner hverandre, og kan medføre at de føler mindre frihet til å uttale seg enn de som *ikke* kjenner hverandre (Bjørklund 2005 og Halkier 2007) Dette var tilfelle her.

Moderator valgte å bruke litt lengre tid på innledningen. For å skape en mer avslappet tone ble innledningen startet med å en kort samtale om området rundt skolen, om de

kom fra samme ungdomsskole, landlige omgivelser, moderator kom med kommentarer om skolebygningen og påpekte og spurte om ting som moderator hadde observert på reisen til skolen o.s.v. Det var en samtale om nøytrale ufarlig ting.

Fruktfat, drikke og sjokolade ble sendt rundt med oppfordring om å forsyne seg. Hensikten med dette var å gi deltakerne en mulighet til å innstille seg på hverandres og moderators samtalemåte verbalt og ikke verbalt. Etter hvert ble stemningen så avslappet at intervjuet kunne starte(Halkier 2007).

Den andre gruppen fylte en av fire kriterier. De hadde ulike studiespesialiseringer, men alle deltakerne var av samme kjønn, de kom fra samme trinn, og ingen av deltakerne var aktive i elevrådet. Grunnen til at begge gruppene fylte så få av utvalgskriteriene var utenforliggende årsaker. Jeg tror ikke prosjektet har lidd under dette.

I motsetning til den forrige gruppen falt deltakerne i denne gruppen inn i familiære og kameratslig roller, dette hadde sammenheng med at de fleste av deltakerne i denne gruppen hadde kjent hverandre lenge.

Problemer som kan oppstå er hvis deltakerne er en blanding av noen som kjenner hverandre godt og noe som ikke kjenner hverandre. Det kan skape en annen og noen ganger en utfordrene og annerledes sosial dynamikk. Folk som kjenner hverandre går fort inn i familiære og kameratslige roller. Dette kan føre til at de andre i gruppen som ikke kjenner hverandre fra før av, får en underordnet rolle. Faren ligger i at de blir passive tilhørere, og de som kjenner hverandre fra før kan dominere gruppediskusjonen. For å løse dette kan det bli nødvendig for moderator å velge en større grad av involvering. Ved et passende tidspunkt kan moderator bryte inn og spørre om det er andre som har andre synspunkter eller erfaringer. Dette kan bringe de passive deltakerne på banen, og medføre at de som kjenner hverandre trekker de deltakerne de ikke kjenner inn i diskusjonen. En annen måte er hvis en av de passive deltakerne nikker bekreftende på hodet til noe av det de andre sier, kan moderator henvende seg direkte til denne deltakeren og oppmuntre han / hun til å si noe. Selv

om de som kjenner hverandre fremdeles dominerer mesteparten av intervjuet, er erfaringen at det skjer en forandring med de andre deltakerne, fra å være passive tilhørere blir de aktive tilhørere, noe som vises ved bekreftende nikking, responderende mmm , ja, nei, helt enig, og at de kommer med kommentarer på direkte henvendelser og på oppfordringer fra de andre deltakerne.

Når informantene kjenner hverandre kan man risikere at de oppfører seg etter etablerte dominansrelasjoner(Halkier 2007). Har gruppen i utgangspunktet en dominerende person kan det bli utfordring for den sosiale dynamikken. Deltakeren kan bli et tveegget sverd. På den ene siden muliggjør han/ hun den sosiale interaksjonen i gruppen, mens på den andre siden kontrollere han/hun den. En dominerende deltaker er ofte engasjert og har mye kunnskap og tanker om temaet som blir diskutert. Han / hun kan utfordre de andre i gruppen på en måte som gjør de aktive, men samtidig kan han/ hun ha en pasifiserende virkning. I fokusgrupper med lav involvering er det moderators jobb å hjelpe gruppen til å hjelpe seg selv.(Bjørklund 2005) Håpet er at noen i gruppen griper inn og fungerer som en demper på den dominerende deltakeren. I slike tilfeller hvor gruppens sosiale dynamikk ikke fungerer slik den bør, blir det viktig å endre den slik at de andre deltakerne får delta i diskusjonen. Det er viktig at det blir ryddet plass for deres tanker og meninger og. Utfordringen hvis en slik situasjon oppstår blir å beholde den dominerende deltakerens engasjement og samtidig gjøre han/hun mindre dominerende. Dette kan man løse ved for en liten stund å endre moderatorens rolle og grad av involvering. En endring av moderators roll fra liten til stor medfører at den sosiale dynamikken i gruppen fungerer bedre, en konsekvens av dette kan bli at alle blir mer aktive og lydhøre for hverandres innspill.

Gjennomføringen av intervjuene gikk fint. Informantene var godt forberedt og tok forskningsprosjektet meget seriøst. Tilbakemeldingene de gav var mye av det samme som informantene i prøveintervjuet hadde gitt. De likte godt å diskutere uten at de skulle komme fram til et fasitsvar. Deltakerne i gruppen følte at de ble tatt på alvor og

at det de hadde å si var viktig. Bevertning og fri billett til kino ble mottatt med begeistring.

3.8 Bearbeiding og analyse.

Formålet med analysen har vært å forsøke å gjengi det informantene fortalte på en troverdig måte som beriker og utdyper meningen i det de sa. Å bearbeide og analysere er å jakte på den egentlige meningen bak ordene sett i lys av konteksten ordene ble sagt i. (Kvale 2001)

Bearbeiding og analyse kan forgå på flere måter og plan.

Analysen av et fokusgruppeintervju kan foregå på to nivåer: innholdsanalyse og interaksjonsanalyse. Innholdsanalysen er direkte relatert til hvilke spørsmål som ble diskutert, hva som ble sagt i forbindelse med disse og i hvilken sammenheng de ble sagt. En slik analyse gir oversikt over materialet og diskusjonsmønsteret i diskusjonene. I tillegg kan en innholdsanalyse avdekke hvilke tema som ble diskutert mest, og om temaet fikk en ny vinkling. I dette prosjektet vil hovedvekten ligge på innholdsanalysen, men det vil ikke være tilstrekkelig til å gi en troverdig analyse av materialet som er samlet inn. For som i alle intervjuer er det den sosiale interaksjonen som produserer data. Det at gruppen blir enig om noe kan like gjerne være et uttrykk for et ønske om å gjenopprette, eller opprettholde sosiale relasjoner dem i mellom (Halkier 2007).

Analysen må være verifiserbar, med det menes at leseren/ en annen forsker skal kunne trekke de samme konklusjonene basert på de foreliggende dataene. Analysen av data bør foregå raskt i etterkant av intervjuet, dette fordi man lettere vil huske stemningen, hvor engasjerte informantene var. Dette kan være ting som er lett å glemme i ettertid hvis man gjennomfører flere intervjuer (Bjørklund 2005). Derfor var det første som ble gjort etter at et intervju var gjennomført, å notere ned en kort nedtegnelse av umiddelbare inntrykk. Fortløpende notater, memos; stemningen, interaksjonen i gruppen, dominerende/ pasifiserende personer, forstyrrelser, rammene rundt, nonverbal atferd. Tema som eventuelt ble spesielt mye belyst og nye

innfallsvinkler som informantene kom med, og eventuelt andre iakttakelser som ble gjort under intervjuet ble notert ned. Mange intervjuuttalelser kan forstås i lys av memos(Dalen 2004). Memos blir en viktig del av det innsamlede data, og spesielt med tanke på en interaksjonsanalyse, og hvilken påvirkning den sosiale interaksjonen hadde på de meningene som ble dannet i intervjuet.

Intervjuene er levende samtaler som er forfattet i felleskap med intervjupersonen. For å finne mening må forskeren å gå i dialog med teksten som er produsert å føre en imaginær samtale med ” forfatterne”, intervjuer og informanter (Kvale 2001). Men før man kan begynne å bearbeide og analysere fokusgruppedata må forskeren transkribere intervjuene.

3.8.1 Transkribering.

For at transkripsjonene skal bli så korrekte som mulig, er det viktig å følge noen prosedyrer (Kvale 2001).

Transkribering gir forskeren en unik mulighet til å bli kjent med datamaterialet. Men for å få den muligheten er det viktig å bruke opptaksutstyr av god kvalitet, dårlig kvalitet på opptaket kan medføre at man mister betydningsfulle og meningsbærende elementer. Det muntlige språk er forskjellig fra det skrevne. Transkribering innebærer å oversette et muntlig språk som har sine regler til et skriftlig språk med andre regler. Dette prosjektet har bestrebet seg på å gjengi hva som ble sagt så nøyaktig som mulig. Alle verbale ytringer som ikke synes i utgangspunktet å ha mening som for eksempel ”mm, He, he, benektende uuum, ja-eh, ikke fullførte setninger og andre muntlige uttrykk som latter, fnys, knis, bekreftende eller benektende lyder har blitt skriftliggjort(Halkier 2007; Kvale 2001).

I et fokusgruppeintervju snakker informantene noen ganger i munnen på hverandre. Det første som ble gjort for å sikre at forskeren kunne gjenkjenne stemmene til informantene var å ta en *stemmeprøve*. Dette ville lette det arbeidet det er å transkribere, og være med på høyne kvaliteten på transkripsjonen.

For videre å sikre reliabiliteten, hvor pålitelig utskriften er har intervjuet blitt hørt på fem ganger. Grunnen til dette var at det under hver lyttingen kom fram små detaljer, ikke av noen meningsbetydning, men allikevel var det nødvendig å høre igjennom så mange ganger for å sikre at alle muntlige ytringer ble skriftliggjort, og ingenting ble utelatt som kunne ha betydning for videre analyse.

Transkribering sørger for at intervjusamtalen blir strukturert og derav bedre egnet for analyse. Struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale 2001).

Kvale (2001) mener at det foregår en datareduksjon fra muntlig til skriftlig tale, og at man derfor skal forholde seg til lydopptakene under den videre analysen. Etter å ha hørt i gjennom intervjuene så mange ganger valgte jeg å forholde meg til det skriftlige materialet, i dette ligger og de umiddelbare inntrykkene som ble nedtegnet i etterkant av intervjuene, i resten av analysen og tolkningen.

3.8.2 Koding.

I dette prosjektet har vi samlet inn datamateriale med mange ulike typer informasjon. I en analyseprosess er det viktig å få oversikt over dette innsamlede materialet. En måte å få oversikt over materialet på er å kode det innsamlede datamaterialet. Dette kan gjøres manuelt, men det finnes og mange ulike typer programmer som er spesielt utviklet for kvalitativ dataanalyse. Dette prosjektet har brukt dataprogrammet Nvivo 7 som hjelpemiddel i kodingsprosessen.

Det man oppnår gjennom koding, kategorisering av intervjuuttalelsene er å først og fremst er å sortere materialet i temaer, og slik få et overblikk over datamaterialet. Men det er viktig å være klar over at koding er et redskap for å virkeliggjøre de overordnede målene for forskningen, og ikke et mål i seg selv. (Leiulfsrud og Hvinden 1996).

Den typen datasortering som oftest særpreger kvalitativ dataanalyse er temaorientert koding. Med det menes at man velger ut tekstbiter fra datamaterialet med mer eller mindre klar relevans for et bestemt tema, og gir disse tekstbitene samme kode. Med

dette søker man en helhetlig forståelse av et forhold, og prioriterer relevans og fullstendighet på bekostning av nøyaktighet og selektivitet. Det er bedre å kode for mange tekstbiter under et tema enn å utelate noen som kan vise seg å være viktig (Sivesind 1996).

En annen form for koding er variabelorientert koding. Variabelorientert koding kan brukes til bakgrunnsinformasjon om respondenter, for eksempel alder, kjønn, sosial status og stilling. Variabelorientert koding kan brukes til å kategorisere meningsinnholdet i en tekstbit. Det kan dreie seg om en for eksempel hvilken holdning en respondent har til en bestemt sak; om personen er positiv, likegyldig eller negativ (Ibid)

I dette prosjektet har det vært brukt temaorientert koding, variabelorientert koding har ikke vært relevant for resultatene og tolkningen av data.

Jeg brukte prøveintervjuet til å foreta en prøveanalyse. Å bruke prøveintervjuet på denne måten var meget nyttig for prosjektet. Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene ble det først laget to hovedkategorier. *Erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen og relasjon mellom lærer og elev*. Under bearbeidelsen av prøveintervjuet vokste nye kategorier fram. I denne prosessen ble forskjellige koder/ kategorier satt i forhold til hverandre for å se om noen av kodene/ kategoriene sto i motsetning til hverandre, eller hadde konsekvenser for hverandre, eller om de stod i et annet forhold til hverandre. Det endelige utgangspunktet for kodingen ble: Under hovedkategorien (modernoden) *Erfaringer med og oppfatninger av – elevsamtalen* kom seks underkategorier: *Elevinnflytelse. Negative erfaringer. Positive erfaringer. Hvorfor positive erfaringer. En god samtale. Temaer som er viktig å snakke om*. Under hovedkategori to *Rammene rundt* kom to hovedkategorier: *Hvor ofte er det behov for en elevsamtale? Hvor lenge skal en elevsamtale vare?* Under kodingsprosessen oppdaget jeg at det burde vært en underkategori til. Denne kategorien skulle ha dekket hva skjer i etterkant av en elevsamtale, blir det gjort noen avtaler skriftlig eller muntlig? Dette løste jeg ved å kode elevens uttalelser i ”modernoden” *Rammene rundt*. Under hovedkategori tre *Relasjon lærer – elev* kom

det tre underkategorier: *Elevens væremåte. Lærerens væremåte. Lyttet til bli tatt på alvor.*

Dataprogrammet Nvivo 7 har vært til god hjelp i arbeidet med å kode materialet, men spørsmålet gjenstår hvorvidt prosjektet har greide å utnytte dets muligheter. Det er viktig å være klar over at Nvivo er et verktøy i systematiseringen av materialet og har ikke kunnet løse det grunnleggende, tolkningen av materialet.

3.9 Forskningsetiske utfordringer.

”En intervjuundersøkelse er et moralsk foretagende: den personlig interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuede, og kunnskap som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Kvale 2001 s. 65)”.

Etiske avgjørelser må foretaes under hele forskningsprosessen, fra man velger seg et tema til avsluttende skriftlig rapport(Kvale 2001). Dette betyr å tenke igjennom på forhånd og underveis å vurdere hvilken konsekvens forskningen har for deltakerne. Hvilke intensjoner og motiver er bakgrunnen for forskningen, og hvilket ansvar har forskeren i forhold til informantene. På hvilken måte kan de beskyttes fra andre og seg selv. (Befring 2002)

Enhver Spesialpedagogisk forsker som skal gjennomføre et prosjekt som involverer personer, må sende inn et utfylt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å få godkjent prosjektet. Dette er blitt gjort i forkant av dette prosjektet, og prosjektet er godkjent. Videre har prosjektet tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer slik de er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap, jus og humaniora(NESH 2006). Disse retningslinjene er normer for god forskningsetikk som ivaretar både forskningskvalitet og hensynet til de mennesker som er involvert i forskningen.

Forskere skal først og fremst følge forskningsetiske normer, som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet. I tillegg skal forskeren jobbe ut ifra

grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH punkt 1, 5.). Dette er overordnede krav til all forskning.

Man må foreta etiske overveielser fra den dagen man velger tema/ problemstilling for et forskningsprosjektet. Valg av tema får konsekvenser for den videre vei gjennom forskningsprosessen. Det er viktig å stille seg spørsmålet ;*Kan formålet med denne studien indirekte eller direkte ,på kort eller lang sikt komme samfunnet til gode?* (NESH 2006).

”Fra et etisk perspektiv bør forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesker og minimisere skadelige konsekvenser(Kvale 2001s. 165)”.

Formålet har ikke vært å utvikle ny kunnskap for kunnskapens skyld, men å bringe fram kunnskap som har nytteverdi som kan anvendes i praktiske sammenhenger. Ved å ta elevens perspektiv har prosjektet hatt som formål å la elevenes stemme bli hørt, og igjennom den kanskje utvide lærerens forståelsesrammer. Slik kan prosjektet forhåpentligvis bidra til en positiv endring i relasjonen mellom lærer og elev. Med andre ord lærere skal få *bedre forståelse av hva eleven trenger for å kunne trives, og få best mulig skolefaglig utvikling.*

De etiske retningslinjer fra NESH(2005), punkt B; Hensynet til personer, er blitt brukt for å ivareta de etiske sidene ved planleggingen av prosjektet. Dette omfatter å innhente informantenes informerte samtykke til å delta i studien(Vedlegg 2). NESH punkt 9 sier at eleven har krav på å bli informert, og at samtykke skal gis uten ytre press eller begrensninger. Informert betyr at eleven må bli gjort oppmerksom på det som angår hans/hennes deltakelse i prosjekter. Informantene fikk tilsendt et brev på forhånd hvor de overnevnte punktene ble ivaretatt(Vedlegg 2)

Brevet inneholdt informasjon som var nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen.(NESH punkt 8) Informasjonen er blitt gitt på et språk som elevene forstår. Elevene ble gjort oppmerksom på at deltakelse var frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst uten å måtte gi noen begrunnelse. Som før nevnt

ble det ikke nevnt noe om ”belønningen”, en fribillett til en kinoforestilling. Dette fordi det var viktig at de ønsket å delta uten ytre press eller motivasjon.

Av hensyn til personvernet er det viktig at det ikke skal være mulig å gjenkjenne personer som blir beskrevet i oppgaven.

Brevet informerte videre om konfidensialitet. Konfidensialitet medfører at man ikke røper personlige data som kan avsløre intervjupersonens navn. I praksis betyr det at informantens identitet i alt skrevet arbeide, transkripsjoner, bearbeidelse av innsamlet data i et eventuelt dataprogram utviklet for koding, og memos om fokusgruppene og analysen av dem, erstattes pseudonymer for deres navn. I dette prosjektet ble det valgt å bruke enkeltbokstaver.

Elevene som skulle delta fikk gjennom brevet skriftlig informasjon om hvordan prosjektet skulle oppbevare det innsamlede materiale og på hvilken måte prosjektet skulle anonymisere de personene som deltok (Vedlegg 2). Der ble det understreket at ingen andre enn forskeren skulle høre de originale opptakene, eller se de originale utskriftene, og at de skulle slettes ved prosjektets slutt.

Valg av metode, fokusgruppe, kommer i konflikt med normen om anonymisering og konfidensialitet. Det ligger ikke i dette prosjektets mandat å pålegge informantene et taushetsløfte, men de ble oppmuntret til, både i brevet og muntlig i introduksjonen i forkant av intervjuet, å gi seg selv et taushetsløfte. Det ble positivt mottatt, og alle avla et muntlig taushetsløfte.

Prosjektet har bestrebet seg på å *være vitenskapelig redelig*. (Befring 2002) Med dette menes å være til å stole på. Forskere skal etterleve og fremme vitenskapelig redelighet (NESH, punkt 27). Plagiat av andres materiale, tekst, ideer og forskningsresultater er uakseptabelt (NESH, punkt 28). Alle forskere skal utvise god henvisningsskikk (NESH, punkt 29).

3.10. Validitet, reliabilitet og generalisering.

“All fieldwork done by a single field- worker invites the question, why should we believe it? (Bosk 1979, p.27) (Maxwell 1992 s.25)”.

Validitet handler om å sikre seg at man undersøker det man har sagt man skal undersøke. Det vil si å forsøke å underbygge sine analytiske valg, argumenter og resultater best mulig (Halkier 2007). Reliabilitet, altså påliteligheten i gjennomføringen av prosjektet og bearbeidingen av innsamlet data, fungerer fortsatt som forutsetning for validitet, altså gyldighet. I kvantitative studier handlet reliabilitet om at en annen forsker skal kunne gjennomføre den samme undersøkelsen og komme fram til det samme resultatet. Det er ikke lenger et mål innen kvalitative studier, hvor undersøkeren bruker seg selv som instrument for å produsere kvalitative data innenfor en dynamisk sosial kontekst.

Dette prosjektet har bestrebet seg på gjøre et dyktig håndverksmessig arbeid.

Dette betyr at for å sikre deskriptiv validitet, har prosjektet på best mulig måte redegjort for hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse. Observerbare ting, hendelser og utsagn som kan sjekkes opp mot datamaterialet har blitt nedtegnet med størst mulig nøyaktighet. Var det dette som ble sagt? Eller har du hørt feil? Transkribert feil? (Maxwell1992)

Videre har det blitt foretatt et prøveintervju hvor guiden og forhold ved selve intervjusituasjonen blir vurdert og justert. Å gjennomføre et prøveintervju har vært med på å sikre dette prosjektets troverdighet.(Dalen 2004og Kvale 2001).

Reliabiliteten i en fokusgruppe øker dersom samme moderator leder samtlige grupper(Bjørklund 2005) noe som har vært gjennomført i dette prosjektet. Da kommer vi inn på forskers rolle. Det har vært viktig å være oppmerksom på de utfordringer man står ovenfor som forsker. I dette tilfelle har det vært nødvendig å vurdere om mange års erfaring som lærer gjør at jeg mener og tror at jeg kjenner temaet som forskes på så godt at det kan medføre at jeg tolker uttalelser ut fra en feilaktig førforståelse(Dalen 2004)? Valg av liten grad av involvering fra moderators

rolle og metode for gjennomføring av intervju har styrket validiteten i forhold til forskerrollen. Min tolkning av gruppens meninger og innspill ble validert av gruppen underveis noe som var med på å skape intersubjektivitet.

Ved valg av fokusgrupper er det viktig å være oppmerksom på at den sosiale kontrollen i gruppen kan redusere validiteten i en fokusgruppe ved at deltakerne ikke sier det de tenker i fare for å støte noen av de andre, eller tale i mot majoriteten. (Bjørklund 2005) Men på den annen side kan den sosiale kontrollen føre til det motsatte. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tolke erfaringene sine å sette de i perspektiv. Gruppedeltakerne validerer hverandre kan vi kanskje si. (Brandth 1996)

For å ivareta prosjektets tolkningsvaliditet har det hele tiden vært viktig å være oppmerksom på at i kvalitative studier påvirker forskeren forskningen og forskningen påvirker forskeren. Forskeren bestemmer hva som skal gjelde som fakta, hvilke fakta som er interessante, og hvordan fakta skal tolkes og forstås. Fortolkning av informasjon, og det materialet som samles inn, skjer i samspill med forskerens egen forforståelse og verdisyn. Samtidig blir forskerens fortolkningsdyktighet og bevissthet ovenfor sine forforståelser og fordommer avgjørende for den forståelse og mening han/hun er i stand til å trekke ut av sine tolkninger. (Dalen 2004; Maxwell 1992) Sentralt i dette prosjektet er forskerens egen forforståelse, og det har vært viktig gjennom hele prosjektet å ha et kritisk blikk på de valg og tolkninger som er gjort, og alltid være åpen for den mulighet at forskeren kan tolke inn noe annet enn det informanten mente. I tillegg for å ivareta prosjektets tolkningsvaliditet har informantens uttalelser og diskusjon rundt temaet dominert framstillingen av resultatene. Visjonen er å gi elevenes språk en mulighet til å dominere. Det er de som vet best hvordan det er å være dem, de eier fasiten til sin egen virkelighet. Hva var det som ble sagt? Hva betyr dette for informanten? Hvilke tanker, følelser, oppfatninger og meninger ligger bak informantens ord og uttaleser. (Dalen 2004; Maxwell 1992).

Det betyr at det er informantenes egne ord oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunkt for tolkningen av dataene. Analysen har med andre ord i stor grad vært datadrevet, men innenfor en teoretisk ramme.

Teoretisk validitet betegner i hvilken grad en undersøkelse bygger på et klart formulert teorigrunnlag som forklarer resultatene av undersøkelsen. I hvilken grad gir begrepene, mønstrene og modellene forskeren bruker en teoretisk forståelse av hva studien omfatter? For å oppnå dette har det vært viktig å tydeliggjøre prosjektets teoretiske grunnlag, definere sentrale begreper, og gjøre rede for hvilken analysemodell og redskaper som er brukt, og stille dem til rådighet for drøftning.(Dalen 2004)

Hvor gyldig er den kunnskapen, de analyser og argumenter, vi produserer når vi bruker fokusgrupper? Kan to fokusgruppeintervju danne bakgrunnen for et troverdig resultat, når litteraturen om fokusgrupper sier at hvis du bare bruker fokusgruppeintervju som metode for å produsere data blir det vanskelig å rettfærdiggjøre prosjektet hvis det er mindre enn seks grupper(Halkier 2007).

I hvilken grad kan resultatene fra dette prosjektet overføres til andre grupper enn de man forsker på(Maxwell 1992). Noe litteratur om fokusgrupper sier at metoden ikke er generaliserbar, men den gir kunnskap i gjennom innsikt i deltakernes erfaringer, tanker og holdninger(Bjørklund 2005 og Halkier 2007). Og det er nettopp det som har vært prosjektets hensikt å få kunnskap om elevers erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen. Det kunne ha styrket generaliserbarheten i prosjektets funn hvis det hadde vært tid til å gjennomføre flere fokusgrupper. Jeg mener allikevel at dette har prosjektet gitt svar på spørsmål som jeg tror mange elever på videregående skole vil kjenne seg igjen i. Dette underbygges av at prøveintervjuets funn samsvarer med intervjuenes funn. Et viktig moment er å påpeke at prøveinformantene kom fra et helt annet fylke enn informantene, og at beliggenheten til skolene var forskjellig. Den ene skolen lå i landlige omgivelser, den andre i bykjernen. Videre samsvarer resultatene fra i elevundersøkelsen 2007 med funnene i dette prosjektet. Elevundersøkelsen fra Troms i 2002 støtter og opp om prosjektets funn. 0

4. RESULTATER OG TOLKNING AV DATA.

4.1 Innledning.

Da dette er et prosjekt; som før nevnt, ønsker å sette fokus på elevene, å gi eleven et talerør, vil elevenes egne ord, uttalelser og diskusjon rundt temaet dominere framstillingen av resultatene.

Det må presiseres at det er gjort små forandringer i elevenes uttalelser fra de originale transkripsjonene i den hensikt å ivareta elevenes anonymitet.

Elevenes egne uttalelser er skrevet med kursiv for å skille de fra forskerens.

4.2 Erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen.

4.2.1 Positive erfaringer.

Elevene var gjennomgående positive til elevsamtalen. De hadde tro på elevsamtalen som et redskap som kunne stimulere til elevmedvirkning og fremme elevens kunnskaper og ferdigheter. Noen elever hadde erfaring med og andre elever oppfattet det slik at elevsamtalen kunne bidra til at eleven fikk en positiv faglig utvikling og et positivt samarbeidsklima og læringsmiljø. Her følger noen enkeltutsagn:

Elevsamtalen fører til økt trivsel mellom deg og lærer og derfor mellom deg og skole.

Ja elevsamtalen er fin.

Greit å få en mer nyansert bilde på hva læreren syns om deg. I hvert fall fra de lærere som er kontaktlærere, enn bare det du får i timen.

Nå jeg tenker over det er det egentlig veldig bra med elevsamtaler. Det er all right å ha det.

Elevene understreket betydningen av å få kontakt med læreren på tomannshånd, noe de aldri ellers får. Det å bli sett og ha lærerens hele og fulle oppmerksomhet var viktig . Å få personlig veiledning var vesentlig.

Det er lettere å si i fra i en elevsamtale og hva du mener, enn i timen hvor hele klassen sitter og hører på.

En samtalesekvens illustrerer dette:

C: Det er mange som syntes det er flaut å snakke i klassen.

A: Det er lettere å åpne seg to og to.

B: Det er klart det blir vanskeligere blant 30.

B: MMM, JA da får man jo snakket mye bedre ut , da er det ikke alle de andre elevene rundt deg som påvirker hva du skal si når du er sammen med læreren ellers. Det kan hende du tør mer å si ifra om ting og sånt..

A: Så kan man liksom ta mer rollen som seg selv ikke bare som elev.

Dette medførte at elevene oppfattet at de fikk en bedre faglig tilbakemelding på hvordan han/ hun lå an i forhold til kompetansemålene fordi læreren hadde fokuset rettet mot bare en elev, så du får vite mye klarere hvor du står i alle fag.

Jeg syntes det er en veldig positiv ting at vi har elevsamtaler. Fordi da får vi snakke med læreren å finne ut hvordan vi har det blant annet og hvordan vi ligger an i fagene hvis vi lurte på det, ja

I tillegg understreket de viktigheten av å få vite hvordan læreren oppfattet at de fungerte sosialt, :

Det er en av de få gangene med unntak av foreldre og sjefer som gir deg direkte tilbakemelding på hvordan en er i forhold til andre mennesker. Hvordan man fungerer sosialt. Det er viktig og fint å få tilbakemelding på slike ting.

Elevene oppfattet elevsamtalen som et redskap i arbeidet med å styrke elev- lærer relasjonen. De opplevde det som positivt at elevsamtalen kunne bidra til *å skape et bånd mellom lærer og elev, litt mer personlig kontakt med læreren.*

Vi kan snakke om litt andre ting enn skolen også. Sånne ting som styrker et forhold.

Også blir du jo mer tilknyttet.

Dette bidro til at læreren ble bedre kjent med eleven, og det var viktig:

En lærer greier ikke å se elevens personlighet hvis han ikke prøver å kjenne eleven bedre, og det får han jo muligheten til i en elevsamtale, men det skal mer enn en samtale til.

4.2.2 Negative erfaringer.

Men for at elevsamtalen skulle bidra positivt til elevens skolefaglige utvikling ble det formulert noen premisser som satte krav til lærerens væremåte, gjennomføringen av elevsamtalen og rammene rundt. Elevenes negative erfaringer med elevsamtalen hang sammen med lærerens væremåte og/eller rammene rundt. De gav uttrykk for at elevsamtalen var en byrde for enkelte lærere, noe de følte at læreren var pålagt:

..... det er ikke så mye man får ut av en sånn elevsamtale. En bekreftelse for læreren på at man har det greit. Så blir de ferdige med det.

Rammene rundt bidro til å forsterke hva elevene oppfattet som likegyldighet og liten grad av involvering fra noen lærere. Å komme inn på et rotete rom med dårlig luft, hvor bråk fra klasserommet ved siden gjorde det slik at de måtte be læreren gjenta spørsmålene var en faktor som kunne påvirke elev og lærer negativt og dermed samtalens kvalitet:

Man blir tatt inn på et rom til en kort samtale, og så blir man spurt om man har det bra, ja jeg har det bra, fint. Det er det.

Det kommer jo an på hvor mye læreren får ut , og på hvor mye man er villig til å si, og hvor mye tid man får. Hvor lang tid man får. Ja.

Misliker du en lærer er det vanskelig, du blir ikke bestevenn med en du ikke liker, du forteller ikke ting til en du ikke er bestevenn med.

Du vet det er mange som gruer seg, noen som gruer seg litt til kontakttiden fordi de har et dårlig forhold til læreren.

Dessverre var det elever som hadde erfaring med at læreren gjorde narr av dem. Selv om det i utgangspunktet kanskje var ment som en spøk opplevde ikke eleven det slik. Eleven har heldigvis fått en ny lærer som tar eleven på alvor, og som eleven derfor har utviklet et godt forhold til. Her forteller eleven med egne ord:

Det jeg opplevde var at (FAG)læreren min, da var det slik at, det gikk ikke så bra med meg i FAGET og så sa X” skal du fortsette neste termin!!!?” (De andre ler)Y som vi har nå, prøver å hjelpe meg. Gjør det, gjør det, rett på det så blir det bra, forteller meg om alle de positive tingene jeg gjør også. Y prøver virkelig å hjelpe meg videre i motsetning til X i fjor som sa skal du virkelig fortsette!!!!? HVA?!!!(latter fra alle de andre) Så det har absolutt noe å si hvem læreren er, X fikk meg i hvert fall ikke til å åpne meg!! Det var bare å komme seg fortest mulig ut å bli ferdig med samtalen

B: X var vel sånn som person, det virket ikke som om X brydde seg nok om deg som elev. X hadde ikke noe forhold til deg som elev, hadde X hatt det ville X ikke oppført seg sånn.

C: I motsetning til den læreren du har nå

Noen av elevene opplevde at elevsamtalen ikke hadde noen betydning. De stilte seg likegyldig til elevsamtalen og tilla samtalen liten betydning:

Tja, det er vel mest en slags faglig samtale vi har, jeg vet ikke jeg, har ingen spesielle forventninger til hva som skal skje under en elevsamtalen egentlig.

Elevsamtalen er ikke utrolig viktig for meg, den er ikke betydningsfull, greit å få høre hva du kan gjøre bedre, men for å være ærlig har jeg ikke særlig utbytte av den. Jeg føler at jeg må drive med individuell læring ganske mye uansett, elevsamtalen har ingenting å si.

Andre igjen oppfattet og hadde erfaring med at lærere generelt var mest opptatt av det faglige:

Jeg har inntrykk av at lærere er ute etter at vi skal få det best mulig faga. Det gjelder stort sett alle lærere, men forskjellen ligger i om i hvilken grad de gidder å involvere seg i resten. Om de ser personen som møter opp til elevsamtale, og ikke bare skoleeleven. Jeg tror at de fleste lærere er villige til å strekke seg langt for å ta hensyn til det faglige.

4.3 Temaer det er viktig å snakke om i en elevsamtale.

Elevenes oppfatning er at kunnskap og trivsel henger nøye sammen. Trivsel og klassemiljø var viktige tema å snakke om i en elevsamtale, fordi informantene i begge intervjuene trodde og mente at hvis du ikke trivdes ville du gjøre en dårligere innsats og dermed få dårligere faglige resultater. De oppfattet at elevsamtalen først og fremst var ment som hjelp og støtte for den enkelte unge, men også som et ledd i utvikling av klassemiljøet generelt. Her følger en sekvens der elevene diskuterer hva som bør tas opp i en elevsamtale:

C: Åssen du selv har det da

D: selvsagt

C: hvordan det er i klassen

B: du bør også diskutere klassemiljøet, det

C: er med på å påvirke skolehverdagen.

B: Hele skolehverdagen, hvordan du trives eller ikke trives

C: Trives du gjør du en bedre innsats, trur jeg.

Vurdering var et av temaområdene som var viktige å ta opp i elevsamtalen. Men elevene var opptatt av å få konstruktiv vurdering, med det mente de en begrunnelse for vurderingen og hva de kunne gjøre for å bli bedre, slik denne sekvensen illustrerer:

:

A: Å få tilbakemelding på hvordan vi står i faga.

B: Men også hvorfor du har fått den karakteren, hva slags innsats hva du må gjøre bedre.

D: Jeg har ofte fått en god forklaring på hvorfor jeg har fått den karakteren, og hva jeg må gjøre for å bli bedre og lært av det videre i undervisninga, hvordan forberede meg i skolen.

A: Jeg tror særlig det er viktig å få vite hva du kan gjøre bedre, ikke bare få vite hva du har gjort.

B: JA, JA

A: For det veit du jo egentlig. Dette er jo litt av den greia av at vi burde ha en kontakttime med hver lærer.

Det var viktig for elevene at vurderingens hensikt var å stimulere til læring og gi grunnlag for tilpasset opplæring, og gi informasjon om hvordan de står i forhold til kompetansemålene.

Hvor du står i faga. Det er jo viktig å vite hva du har gjort bra. Alle har jo gjort noe bra sikkert.

F: Hvis du får læreren til å dekke dine behov da har du lettere for å lære, enn om du følger noe som er mye høyere enn det som er tilpasset deg. Så hvis du

avtaler med læreren at du kan hoppe over den og den oppgaven, at jeg jobber med noe annet som er mer viktig for meg.

B: som du lærer bedre av for eksempel.

A: du får det mer tilpassa? Det tror jeg er viktig.

De opplevde at det var viktig å sette fokus på hva de kan og er gode til, men samtidig var det viktig å ta tak i det de strever med, finne ut hva de trenger hjelp til for å komme seg videre.

D: Det er kanskje litt lettere å komme nærmere eleven hvis læreren ikke bare går på det negative og forteller om det positive du har gjort og sånn, om du har blitt litt bedre.

E: Bli bevisst på hva som er bra, for det er viktig å fokusere på det positive.

C: Ja det er viktig.

4.4 Elevinnflytelse. Blir de lyttet til?

Elevsamtalen gir en mulighet til å finne ut hvordan eleven har det faglig og sosialt ved å lytte til dem. Lytter læreren? Her var meningene delte, dette skyltes ulik erfaring med på hvilken måte de hadde blitt møtt av læreren:

Det kommer også egentlig an på hvilken lærer det er. Det er jo noen som ikke hører i det hele tatt. Så har du jo noen som i hvert fall gidder å høre.

Det kommer veldig mye an på læreren. Men de lærerne vi har hatt har jeg opplevd at de har fulgt godt med og lyttet og hørt og vært interessert om det vi har snakket om.

Det er jo viktig å være trygg på at han hører på det du sier at du ikke snakker for døve ører

Elevene følte ikke at de hadde så mye innflytelse på egen læring. De oppfattet ikke at elevsamtalen bidro til elevmedvirkning hvor eleven har medansvar. De hadde heller

ikke innflytelse på utformingen av og utvelgelsen av lærerstoffet og arbeidsmåter noe denne samtalesekvensen illustrerer:

F: Det har jo ikke vært så veldig mye tilpassa da.

B Nei

C: Nei.

B: I matten så kan du jo velge.

A: Jeg har ikke lagt mye merke til tilpassing det har jo vært steintøft, vi skal jo ha utfordringer, men, mye har vært litt i overkant av hva jeg hadde trodd.

D: Der har det vært sånn gjør de og de oppgavene det har ikke vært sånn at de har sjekket hva vi kan og uti fra det gitt oss oppgaver. Det blir ikke sjekket hva vi kan, det pøses bare på med oppgaver, og da lærer du ingenting for det blir for mye på engang

E: Da gidder du ikke prøve engang.

C: Så er kanskje læreren litt utilgjengelig, og så har du ikke noen hjemme, og da sitter du der og skjønner ingenting.

Det rådet en viss usikkerhet om de som enkeltelev hadde noen innflytelse.

Elevene oppfattet og mente at hvis de som gruppe satte press på læreren var det en større mulighet for at de ble lyttet til og at det de sa ble tatt på alvor og at de dermed fikk større innflytelse:

A: Hvis alle elevene går på læreren og sier de samme tinga , så blir jo læreren pent nødt til å høre på oss.

C: JA.

E. Da må han jo høre.

A: Eller hvis en gruppe på mer enn 5 viser at det er en del som ser noe greier her og da må læreren høre.

C: MMMM, JA.

F: Det blir jo en slags utpressing. De blir jo nødt til å høre.

C: Men vi vet jo ikke om de hører på hva vi sier før etterpå. Reaksjonen på hva vi sier, vi ser det jo på hvordan de ter seg etterpå.

Noen hadde gode erfaringer, men mente at:

.....men hvis de bare hører på deg i elevsamtalen, mener jeg at vitsen med elevsamtalen faller bort. De må høre på deg utenom elevsamtalen. Hvis du ikke har noe kommunikasjon med læreren er det ikke noe vits i. Så det at vi kan prate med læreren utenom elevsamtalen tror jeg er viktig.

Men de var enige om at ikke alt bare hadde med lærerens rolle å gjøre, de som elever hadde et ansvar:

A: Det kommer også veldig an på åssen den eleven er.

C: Ja.

A.: jeg tror det er mye lettere å høre på en elev som er pliktoppfyllende enn en som ikke er så punktlig og priktlig.

E: Det er sant.

A.: Hvis en elev har vært frekk mot en lærer, så tror jeg at en lærer vil ha problemer med å gjøre noe for den eleven, og det skjønner jeg i grunn.

C: Da blir det jo ikke noen grunn til å jobbe, da gidder man jo ikke å jobbe.

B: Du kan tenke deg selv hvis du sier at en lærer hører mer på en flink elev enn en uskikkelig elev, så da må du tenke på at du hører lettere på en du har respekt for enn ikke uvenn akkurat , men en du ikke kjenner så godt.

A: Selvfølgelig.

D: DA blir det jo liksom personlig da, en lærer må jo koble bort det personlige. Deg gidder jeg ikke hjelpe så mye liksom, det blir jo helt feil i forhold til yrke.

Men de konkluderer med, på tross av at de gir seg selv et ansvar, at barn - voksen kommunikasjon er et ufravikelig voksenansvar og at læreren må behandle eleven rettferdig og med respekt og legge til side personlige antipatier og sympatier.

4.5 Elevsamtalens tidsramme.

Begge gruppene hadde den samme oppfatning om tidsrammen på elevsamtalen. De mente at de måtte få den nødvendige tid til å få fram det som var viktig å få sagt. Tidsbehovet ville være individuelt. Tid er et relativt begrep. Noen elever hadde erfaring med at de fikk for kort tid, andre syntes de var for lange. Diskusjonen elevene i mellom taler for seg:

A: Det spørs jo, kommer jo an på læreren, har du , altså, er det en faglig prat så kan den for så vidt bare vare i ti minutter .Jeg syntes at en elevsamtale skal være noe mer enn det. Og da kan den jo fort vare en time eller mer enn det nesten. Så kan vi sitte å prate og få et godt forhold til læreren. Slik jeg ser det er vel det viktigste med elevsamtalen.

C: Helt enig, men det er jo veldig individuelt, noen har behov for å snakke mer en andre. Det burde ikke vært sånn, greit nå har du 20 minutter fortell det du vi, se det an litt. Jeg mener at læreren må se det an å ta det underveis.

D: JA, MMM

B: Det er jo viktig at læreren viser litt interesse ,det er noe med det.

A: Ikke noen tidsramme, nei.

4.6 Hvor ofte er det behov for en elevsamtale?

Forskriftene fastsetter at det skal være minst to samtaler pr. år, men elevene syntes tilbudet om to samtaler i året ikke var tilstrekkelig:

A: Oftere enn det det er.

BCE: (Bekreftende i munnen på hverandre)Ja ja, oftere minst to i halvåret.

D: Det er vel en i halvåret, men det burde vært to i halvåret, kanskje eller....?

C: Det er altfor lite, det burde vært to i halvåret, ting forandrer seg, spesielt i det tredje året. Det er så mye som skjer, ting som teller. I hvert fall to i halvåret, det er min mening.

A: Sånn jeg har det i februar, trenger ikke jeg ha det i mai. Det kan være masse som har skjedd.

Hva som er det ideelle antall samtaler for den enkelte elev i løpet av et skoleår syntes de var vanskelig å si. Men at læreren måtte ta hensyn til elevens individuelle behov og ønsker var viktig. *Det kommer an på hva man trenger.* Elevene ønsket en annen organisering av elevsamtalen. I tillegg til en høst – og en vårsamtale ønsket de jevnlig oppfølgingssamtaler.

E: To ganger i halvåret, syntes jeg da.

F: Det spørres hvis har fått veldig dårlig karakter da blir man jo veldig umotivert kan det jo være lurt og ta seg en prat. Jeg husker jo i "FAGET" for eksempel, da fikk vi tilbakemelding om hvilket mål vi hadde og hva vi måtte gjøre for å nå det målet og det var jo ganske bra.

B: En liten elevsamtale på en måte.

D: JA MMM

E: det var veldig smart.

D: Lærer spurte hvordan mål vi hadde ikke sant så da får du jo ordnet litt sjøl også Hva du vil gjøre videre.

F: Hvis du har en liten prat ikke etter hver prøve, men etter annenhver prøve så blir det ikke så stort behov for å ha en elevsamtale.

Elevene gav uttrykk for at oppfølgingssamtalene skulle være små veiledningssamtaler som skulle knyttes til hvor eleven sto i forhold til planer og mål, og hva eleven kunne gjøre for å oppnå målene. De så på det som lærerens hovedansvar å ta initiativ til disse samtalene, men var ikke fremmed for at de som elever også kunne be om en samtale.

Det er jo lov å be om en samtale med læreren utenom elevsamtalen, hvis det er noe annet, alt trenger jo ikke å komme fram på den ene elevsamtalen. Det er jo bare å be om en prat så får du det.

I tillegg ønsket de seg jevnlige samtaler med alle faglærerne sine. Denne samtalen ønsket de skulle være en ren fagsamtale som tok opp elevens målsetting og utvikling i faget. Alt i alt ønsket elevene flere korte og noen få lange samtaler.

Det kommer veldig an på, når vi ønsker å skape en samtale med hver enkelt lærer, da blir det jo fag, resultatorientert og fag.

Med kontaktlærer kunne de prate om andre sider ved eleven som ikke angår selve skolearbeidet, trivsel og skolemiljø.

Og med kontaktlærer så blir det jo kanskje litt mer sånn hvordan du har det på skolen og sånn.

4.7 Oppfølging. Blir det gjort avtaler?

Her var erfaringene delte. De som hadde gjort skriftlige avtaler var i mindretall. Noen elever fortalte om konkrete avtaler de hadde gjort muntlig, men de hadde ikke blitt fulgt opp og det opplevde de som at læreren ikke brydde seg. De ønsket en dialog som forplikter. Dersom lærerne ikke klarte å innfri de forventningene som var skapt, hadde elevsamtalen liten betydning slik en elev uttrykker det:

De følger ikke opp hvis du har noen spesielle behov(pause) da har det ikke noen hensikt å si noe i det hele tatt.

Det rådde stor usikkerhet om det i det hele tatt skjedde en oppfølging i etterkant av samtalen utover at det ble en ny elevsamtale i vårsemesteret, hvor tråder fra høstsamtalen ble fulgt opp.

E: Jo hu skreiv det jo ned på et papir, men

D: Det blir vel mest muntlig.

A: ja det blir det jo .

C: Men det blir jo ikke gjennomført.

B: Det kan jo bli gjennomført.

C: Det spørs litt da om det er noe som du selv gjør uansett.

E: Det blir ikke fulgt opp.

A: Men....

B: Det kan jo hende at de gjør det , men de sier ikke, eller gjør ikke noe som viser at de følger opp.

C: NEI, enig.

A: Det er der jeg tror elevsamtalen skranter på oppfølginga. Det er der det svikter.

Men det var noen elever som mente at de som elever hadde et ansvar for at avtaler ble fulgt opp:

A: Men det ligger litt på eleven når du kommer ut, etter samtalen skal du liksom gjøre alt, men etter en halvtime når du kommer ut er du liksom ferdig med alt. Eleven må også følge opp det vi tar opp der inne. Det er jo kanskje den letteste biten, vi må kanskje tenke på at vi må følge opp, det blir vanskelig hvis vi ikke gjør det.

E: Så da ble ikke samtalen til noe nytte i det hele tatt.

A: Ikke sant.

D: Det er jo pga oss at vi har en sånn samtale

E.: Det er ikke på grunn av læreren , det er sant det, det er mye opp til eleven selv og gjøre noe med det. Det er lett å tenke at det er lærerens jobb å gjøre det og det.

4.8 Fører elevsamtalen til forandring?

Hvorvidt elevsamtalen førte til forandring rådet det usikkerhet om. Det var avhengig av størrelsen på problemet og om problemet var faglig og/ eller personlig betinget om de ville merke noen forandring:

D: Det kan jo det , for læreren kan jo gi deg råd om hva du kan gjøre også kan det være med på å ordne opp ting.

E: Det kan det.

F: Det kan det, men det er ikke sikkert.

C: Det kommer veldig an på hvilket fag hvilken lærer, og hva det er for noe størrelsen på problemet. Det er jo ting man må prioriter som lærer man kan jo ikke gjøre alt. Er det et stort problem tror jeg man merker forandring, men et mindre problem tror jeg ikke.

E: Personlige problemer er litt større enn fag.

Elevene påpeker her at personlige problemer ikke er et godt utgangspunkt for læring.

4.9 Bidrar elevsamtalen til en god relasjon mellom lærer og elev.

Elevene mente at en god relasjon mellom lærer og elev var viktig. Den ene gruppen mente at elevsamtalen kunne forebygge bråk i klassen:

B: Elevsamtalen gjør jo kanskje sånn at de som bråker får større respekt for de lærerne som vi har, så vil jo det bli vanskeligere for dem å koddde i timene.

F: Da blir det sånn at det blir viktig at de som bråker får respekt for alle lærerne vi har.

C: Ja.

F: I denne timen kan jeg bråke, for deg kjenner jeg jo ikke, i neste er jeg stille for deg kjenner jeg jo. Elevsamtalen tror jeg ikke vil føre til økt trivsel gruppevis.

A: det tror ikke jeg heller. Jeg tror du kan få bedre forhold til, jeg tror det går på personlig forhold mellom deg og læreren at det ligger på den biten der.

En elev sier:

Hvis du har tillit til læreren din, så kommer du til elevsamtalen og han viser en mer personlig side , kameratslig side, og når du kommer tilbake til klasserommet da vil den tilliten vokse, du får mer respekt og du lærer mer.

Det var stor enighet om at et det var viktig å ha et godt forhold til læreren sin:

B: Jeg er så enig i at du må ha et godt forhold til kontaktlæreren din, ellers er det ikke noe vits i.

C: helt enig

B: Folk får ikke noe ut av det.

A: Så har du ikke lyst til å (pause) , det handler jo litt om tillit og,

B: Ja,

Hvorvidt en elevsamtale kunne bidra til å utvikle tillit og åpenhet mellom lærer og elev , derav bedre kommunikasjon og samarbeid rådde det tvil om.

Det kan skje ting på elevsamtalen som kan påvirke skolen slik at du får bedre trivsel, men elevsamtalen er jo ikke slik at den kan trylle igjennom en elevsamtale så har du det bra.

C: Har mye å si hva slags forhold du har til læreren, det ække bare å bygge et sånt kameratforhold med en lærer du har en litt trykka stemning sammen med.

A: Nei ikke sant.

C: Det blir ikke forandra av en elevsamtale.

Ansaret for å bygge en god relasjon mellom lærer og elev la de i hovedsak på læreren:

C: Det kommer jo mye an på læreren om han gidder å involvere seg. Det er jo tross alt litt arbeid å gjøre seg kjent med personligheten og være åpen med så mange elever.

B: For at en elevsamtale skal bli bra kommer det mye an på læreren

C: Når en elev kommer til samtale har han noen forventninger, han vet han jo stort sett hva han kommer til. Det er jo læreren som stort setts styrer elevsamtalen og stiller de fleste spørsmålene. Det kommer jo an på hvordan læreren legger det opp og hvor interessert han er.

B: Han kunne jo bare spurt deg hvordan du har det og sagt ha det bra og gitt seg, men spør han litt mer konkret vil læreren finne ut mye mer, men det er forskjell fra lærer til lærer.

A: Ja, så må du føle deg trygg.

B: Med det har noe med læreren å gjøre.

A: Er læreren ok kan du nesten snakke om hva du vil, ikke et lærer elevforhold, mer kamerat.

Men de mente at eleven og hadde et ansvar:

Læreren gir oss, nå begynte vi på ny skole, ingen kjente noen av de lærerne vi fikk, så kan vi jo tenke at vi fikk alle en lik mulighet, da blir det jo litt opp til oss hvordan inntrykk vi vil gi. Jeg syntes ikke noe synd på de som ikke gidder på skolen, de kan gjøre hva de vil. Jeg dri....t....., ja. Jeg skjønner læreren og. Det er mye lettere å gi noe igjen til en som gir alt

Noen forsvarte læreren med at han i utgangspunktet var en fagformidler og læreren ikke visste hvordan han skulle takle den nye rollen han/ hun var blitt pålagt:

Det som er at du kan ikke bare klandre lærerne for de har fått en utdannelse som lærer, og nå skal de være alt, liksom være skolemamma og skolepappa. Det blir jo nesten som det er.” hvordan går det med deg, har du noen problemer på skolen liksom?” Det er en bit de må ta i tillegg. Da blir det opp til hver enkelt person. Har du en veldig god lærer som brenner for faget sitt og bruker tida si på det, så er det ikke veldig enkelt begynne bare å ta tak i hver enkelt og prate med dem og bruke tida si på det. Det er tid ofte som man ikke har.

Dette var ikke alle enig i:

C: Men det er jo de som får det til, og da bør man jo liksom følge opp

A: Det er jeg enig i.

Noen elever hadde erfart og andre var enig i at elevsamtalen kunne bidra til at de ikke droppet ut av skolen:

Det skjer jo nye ting hele tida. Du for eksempel ville jo slutte det første halvåret. Det ble jo bedre for deg. Så med flere elevsamtaler tror jeg kan bidra til at folk ikke slutter.

Dette viser hvilket sterkt virkemiddel elevsamtalen kan være hvis den blir gjennomført på slik måte at det blir ryddet rom for elevenes tanker og følelser om sin egen situasjon.

Noen elever reflekterte over om de elevene som hadde valgt en studieretning hvor de gjorde fritidsinteressene sine til skolefag, hadde et bedre forhold til læreren sin. En elev stilte spørsmålet:

Kan det være fordi vi er ”A” studieretning elever? Altså jeg vet ikke hvordan det er på allmenn, åssen det er der, men vi på ”A” studieretning får vi et ganske nært forhold til læreren siden vi også har mye av de samme interessene.

Her følger en sekvens hvor elevene reflekterer:

A: Kanskje elevsamtalen har mer for seg på linjer hvor vi har musikk, idrett, formgiving fordi da tar du på en måte med deg fritida di inn i skolen, en link til fritida di?

C: De er jo ikke så mye sammen med de andre klassene. Jeg ser for meg at på allmenn så er det mye mer på tvers av klassene. Vi er jo mer isolert og behovet for et tettere forhold til læreren er større hos oss, tror jeg som har idrett, musikk og sånt. Vi er mye på turer og sånt og det skaper et bedre miljø.

A: Vi har mer å snakke om.

B: Mer til felles.

4.10 Hva kjennetegner en god elevsamtale?

Om en elevsamtale blir god handler om hvorvidt læreren gjennom sin væremåte har greid å skape et godt forhold til eleven. Anerkjennelse, tillit og en god dialog var viktig. Det var det enighet om.

C: Der du føler at du kan kommunisere med læreren og fortalt litt hvor du har vansker.

E: Få litt råd og synsing uten i fra, litt sånn at du kan reflektere over hvordan du gjør det i de forskjellige fagene.

F: Hvor du får en bekreftelse , kanskje.....

A: Sånn som vi har snakket om før få den lille back upen på fag for eksempel.

A: GÅ ut derifra å være blid, fornøyd, godt humør. Være lettet, jepp dette gikk bra det.

D: At man har fått noe ut av det.

E: Kanskje med et lite håp om at ting skal bli bedre hvis man har litt problemer eller noe sånt.

C: At ting kan forbedre seg.

F: Men det kommer an på hvilken lærer du har.

B: Du skal gå ut med en god følelse, ikke være svett(latter)

C: Ha en god magefølelse.

Noen av elevene mente at noe av ansvaret for at en elevsamtale skulle bli god og at de skulle få noe ut av elevsamtalen lå på de som elever.

Den sjansen vi har, bare en elevsamtale da må vi bruke den fornuftig, gjør vi ikke det er det vi som er dumme, det er min mening, vi må bruke muligheten, jeg fikk mye ut av min elevsamtale. Det er liksom min mening er å påpeke at vi må bruke de sjansene vi får.

E: Så da ble ikke samtalen til noe nytte i det hele tatt.

A: Ikke sant.

D: DET er jo pga oss at vi har en sånn samtale

E.: Det er ikke på grunn av læreren , det er sant det, det er mye opp til eleven selv og gjøre noe med det. Det er lett å tenke at det er lærerens jobb å gjøre det og det.

Elevenes erfaringer understreker hvor viktig elevsamtalen kan være som læringsdialog og sosial utvikling hvis læreren legger forholdene til rette.

5. DRØFTING OG KONKLUSJON.

I tråd med problemstillingen har prosjektets formål vært å få kunnskap om elevers oppfatninger av og erfaringer med elevsamtalen i videregående skole. For å besvare den generelle problemstillingen vil jeg her ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene.

5.1 På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til at elever opplever å bli lyttet til å tatt på alvor?

Læreplanverket for skolen syntes langt på vei å være er bygget på et konstruktivistisk læringsperspektiv, noe som innebærer at man ser på læring som en aktiv prosess hos eleven (Utdanningsdirektoratet 2008). Eleven er ikke en passiv mottaker, men en aktiv konstruktør av egen forståelse.

I dette prosjektet avdekker elevenes oppfatninger og erfaringer på mange måter at skolens praksis står i kontrast til det konstruktivistiske læringsperspektivet.

Kommunikasjonen lærer- elev er preget av hvor gode eller mangelfulle den enkelte lærers kunnskaper er om språket sentrale plass i opplæringen. Det må understrekes at det finnes mange dyktige og gode lærere, men elevene i dette prosjektet oppfatter i stor grad å bli snakket *til*. Dette kan tyde på at den formen som kan kalles monologisk samtale, som har sitt utspring i et behavioristisk læringsperspektiv, (Kristiansen 2004), fremdeles har stor plass i videregående skole. Begrepet monologisk samtale innebærer at når læreren stiller spørsmål, fungerer ofte elevens svar på den måten at de fyller ut ” hull” i lærerens snakking.(Limstrand 2006).

Elevene oppfattet elevsamtalen mer som et samtaleintervju hvor læreren kom med spørsmål de skulle svare på, enn en dialog mellom to likeverdige parter.

Undersøkelsen viser en klar tendens til at mye kommer an på læreren og hvilken form på samtalen læreren velger: monolog, snakke *til*, eller dialog, snakke *med* om en elevsamtale oppleves som en arena hvor eleven føler at han/ hun blir lyttet til å tatt på alvor. Å bli tatt på alvor handlet om at læreren lyttet med respekt til hva eleven sa,

og at læreren snakket *med* eleven og ikke til. Videre at eleven fikk nok tid til å snakke, fikk veiledning på det som var vanskelig, og at det skjedde en merkbar endring i etterkant av samtalen. Elevene i denne undersøkelsen kommuniserer det samme som *Elevundersøkelsen* i Tromsø i 2002 konkluderte med under punktet om elevsamtalen, at samtalen ble dominert av skolens tilbakemelding *til* eleven. Det var læreren som fikk mulighet til å formidle og formulere hva han/hun ønsker og forventer av eleven. Utfordringen skolen hadde lå i å bruke elevsamtalen til å få tilbakemelding *fra* eleven, og gi eleven mulighet til å gi uttrykk for egne ideer, tanker ønsker og mål. Her ligger et tankekors: Limstrand(2006) referer Paulo Freire som *hevder at uten dialog finnes det ingen kommunikasjon, og uten kommunikasjon finnes ingen sann læring*. Vygotsky (1978, 1986) hevder at all læring foregår igjennom språket, og dialogen er et av de bærende elementer i all læring.

Elevene understreket hvor viktig det er for samtalen at *læreren har lyst til å høre på meg og ta meg seriøst* da de fortalte om sine positive erfaringer. I de tilfeller hvor læreren hadde hatt en samtale *med* eleven, en dialog om hva eleven tenker, føler, ønsker, kan og vil, opplevde eleven at samtalen bidro til å skape en læringssituasjon som ivaretok elevens behov. Samtaler *med* elever, en dialog som handler om å bli menneske sammen(Kristansen 2004) var det elevene savnet, og mente var en forutsetning for en positiv skolefaglig og personlige utvikling. Lærerens rolle i en elevsamtale var å være en støtte som *sammen* med eleven la til rette for faglig og personlig utvikling.

Mesteparten av ansvaret for at en elevsamtale skal fungere ble lagt på læreren. Elevene ønsker en ekte dialog som har muligheter i seg til å endre omgivelsene, en dialog som forutsetter at læreren har evne og vilje til å lytte, og evne og vilje til å sette seg inn i elevens sted, og ta elevens perspektiv (Arnberg 2004). Elevene påpekte viktigheten av at forholdet mellom lærer og elev var likeverdig. Det trodde de ville føre til *mer åpenhet, løs stemning og avslappet tone. Er læreren ok kan du snakke om nesten hva du vil, ikke lærer- elevforhold, mer kamerat*. Dette understreket at tillit og anerkjennelse var viktige momenter for at eleven skulle få utbytte av elevsamtalen. Eleven måtte føle seg verdsatt og akseptert, og at det hun/ han sa i en

elevsamtale ble mottatt på en god måte og behandlet med respekt. Tillit handlet om å skape forutsigbarhet, legge vekt på pålitelighet, utvikle felles mål og demonstrere faglig kompetanse(Halland 2005). Tillitsbygging fordrer involvering. En elev sa: *Tillit.....bygge en mulighet til å bygge et forhold.* Å bygge tillit handler om å by på seg selv som menneske og være autentisk, ekte, i dette ligger det for eksempel å se elevens sterke og svake sider på en ærlig og åpen måte(Halland 2005).

For at elevsamtalen skulle bidra til at eleven ble lyttet til og tatt på alvor kan man kort oppsummere at elevene mente det var nødvendig med en dialog som kommuniserer tilbake at læreren har forstått og at det eleven har fortalt er viktig.

5.2 På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til økt elevinnflytelse på utformingen av sin arbeidssituasjon og tilretteleggingen av opplæringen?

Et tillitsforhold mellom lærer og elev fører, som elevene påpekte det, til *åpenhet og god stemning*, til større spontanitet og et klima hvor eleven tør å ta sjanser og deltar aktivt i utformingen og organiseringen av sin egen skolehverdag (Kristansen 2004). I dialog med elevene får begrepet tillit to dimensjoner. Det ene blir å få tillit til en annen person, læreren, det andre blir å få tillit til seg selv (i følge kapittel 2). Begge disse komponentene er viktige for læringsdialogen. Det første kan kort sagt bety i hvilken grad læreren greier å bygge en relasjon mellom seg og eleven i et gjensidig du og jeg forhold (Limstrand 2006).

Elevene hadde sjelden erfart at de som enkeltpersoner hadde innflytelse på utformingen av læreplaner eller på skolehverdagen. Elevene oppfattet ikke at en elevsamtale medførte at de fikk ansvar for egen læring, hvor de fikk frihet til å handle på egen hånd og ta egne avgjørelser. Med en lærerstyrt undervisning som tok lite hensyn til elevenes individuelle forskjeller og egenart, opplevde elevene at undervisningen ikke var tilpasset den enkelte elev. En elev sa: *...det pøses bare på med oppgaver, da lærer du ingenting , det blir for mye på en gang.* Elevene oppfattet at læreren i liten grad inviterte til en dialog om elevmedvirkning. Elevene kunne i utgangspunktet være motiverte, men en positiv læringsprosess forutsetter at

undervisningen er tilpasset. En læringsprosess som vektlegger tilpasset undervisning og elevmedvirkning vil etter hvert bidra til selvstendighet, faglig bevissthet og utvikling av faglig forståelse(Halland 2005). En elev sa: *..man blir jo ikke akkurat motivert så ofte hvis det er elevsamtalen som skal motivere til læring og ta ansvar.*

For at læreren skulle lytte til elevene og at elevene skulle ha noen innflytelse, trodde elevene at de måtte være fem eller flere som hadde det samme problemet. Med dette understreket de det asymmetriske forholdet som i utgangspunktet er mellom lærer og elev. Læreren er i utgangspunktet overlegen eleven i kunnskap og alder, derfor sitter han med makten. En samtale er ikke en tilfeldig ”prat”. En samtale kan være uttrykk for en maktrelasjon, der makten kan gi seg uttrykk i for eksempel makt over ordet, makt over situasjonen eller makt til å gjøre noe. (Ravn 2004). Alt kommer an på *om læreren gidder, eller om du snakker for døve ører*. Elevene vet at læreren har makten til å handle eller la være. Det er læreren som håndhever reglene, vurderingssystemet og straffemetodene(Limstrand 2006). Eleven er i en sårbar relasjon, fordi læreren ofte blir autoriteten og makten , mens eleven lett kan komme til å føle avmakten(Arneberg 2004). Elevenes oppfatninger og erfaringer om hvorvidt elevsamtalen bidro til at de får mer innflytelse på sin skolehverdag, sto i sterk kontrast til Kunnskapsløftet og de nye Forskriftene som understreker at elevene skal ha større innflytelse på egen læring. Eleven skal være hovedperson i egen læring. Elevens meninger og tanker skal taes hensyn til i beslutninger som angår dem. Ikke bare fordi det er en rettighet de har, men fordi det fremmer læring. Elevene skal delta i vurderingen av seg selv ikke bare fordi det er moralsk riktig, men fordi det kan gjøre eleven mer bevisst, og kan virke motiverende og utviklende. Får eleven et medansvar for egen læring gir det næring til et positivt selvbylde, i motsatt fall kan elevene utvikle dårlige arbeidsvaner, miste motivasjonen og det verste av alt troen på seg selv(Skaalvik og Skaalvik 1996). Selvfølelsen er det beste psykososiale immunforsvaret vi kjenner til(Halland 2005 s. 47) Det eneste stedet på skolen de oppfattet at de hadde reell innflytelse var i elevrådet, men som de selv påpekte det ble jo noe annet enn en elevsamtale, og der blir jo saker som kommer fellesskapet til gode tatt opp.

5.3 På hvilken måte kan elevsamtalen bidra til bedre sosialt samspill mellom lærer og elev?

Et godt sosialt samspill mellom lærer og elev var i følge elevene en forutsetning for at en elevsamtale skulle fungere. Anerkjennelse, tillit, likeverdighet og elevmedvirkning var nøkkelord. Men elevene oppfattet også at lærerens evne til organisering og gjennomføring av elevsamtalen kunne bidra til eller hindre utviklingen av et godt sosialt samspill mellom lærer og elev. Elevene trodde ikke at en enkelt elevsamtale var nok. Dette var et område som måtte jobbes med daglig, men elevsamtalen var et av redskapene som kunne bidra til dette. De satte krav til læreren som leder og hvilke egenskaper læreren måtte ha. Lederperspektivet i lærerrollen er åpenbart. Det virker utrygt og forvirrende å være sammen med ledere som ikke vet hva de skal gjøre. Elevene oppfattet at læreren ofte så på elevsamtalen som en byrde. Elevsamtalen var noe de var pålagt å gjøre innen en viss tid. Når læreren hadde dette som utgangspunkt oppfattet elevene at det ikke bidro til et bedre sosialt samspill mellom lærer og elev. Hallands to påstander om lederperspektivet og samspillperspektivet er i samsvar med for hvordan elevene mente læreren som leder burde opptre.

”En god leder får til enhver tid det beste ut av de muligheter som foreligger. En leder blir stor gjennom å gjøre sine medarbeidere store(Halland 2005. S.14)”.

En elev beskrev læreren slik: *Jeg ser på læreren som en pedagog som skal se eleven.* Elevenes oppfatninger avdekket at skulle elevsamtalen bidra til et bedre sosialt samspill var det helt nødvendig at elev og lærer hadde et forhold preget av tillit. I tillegg en anerkjennende, åpen, saklig og fordomsfri dialog. Elevene påpekte at de lever i skjæringspunktet mellom den de er, og den de er i ferd med å bli. Dette forutsatte en samtale hvor det var lov å være usikker, lete seg frem og endre standpunkt(Halland 2005). En samtale preget av likeverd, samspill, gjensidighet og en lærer som ikke forveksler autoritær makt med den asymmetrien som i utgangspunktet er mellom lærer og elev var nødvendig for at elevsamtalen kunne bidra til et bedre sosialt samspill.

Men også hvordan læreren valgte å gjennomføre en elevsamtale var viktig.

Tidsrammen på samtalen, hvor ofte den ble gjennomført, hvilke tema som ble tatt opp og formen på samtalen kunne bidra til eller hindre et bedre sosialt samspill.

Elevsamtalen måtte ha klart definerte og formulerte mål, rammer og frister. Elevene gav entydige svar på hvor ofte det var behov for en elevsamtale. Svarene står i sterk kontrast med den praksisen som de fleste videregående skoler gjennomfører, og Forskriftene til Opplæringsloven beskriver. Elevene i dette prosjektet ønsket å ha jevnlig elevsamtaler med alle faglærerne sine hvor faget hadde hovedfokus. I tillegg ønsket de en generell samtale med kontaktlærer om egen utvikling og personlige forhold minst to ganger i året. Men de understreket at det måtte tas hensyn til individuelle behov. Spontane gjerne daglige elevsamtaler hvor både elever og lærere kunne ta kontakt var og viktig. Små veiledningssamtaler etter prøver, eller en bekreftelse på at læreren *ser* eleven i form av et vennlig ord eller et klapp på ryggen i forbifarten i en korridor, bidro til en bedre relasjon mellom lærer og elev. De hadde erfaring med og oppfattet at hvis de tok kontakt med en lærer og ba om en samtale så fikk de det, det opplevde de som veldig positivt.

Elevenes ønsker om hvor ofte det var behov for samtale og med hvem, har flere likhetpunkter med Norsk Lektorlags uttalelse da de nye forskriftene var ute på høring. Norsk Lektorlag ønsket en individuell rett til halvårlig *faglig* elevsamtale fordi det ville gi en faglig styrking og bedre muligheten for tilpasset undervisning. Hvis elevsamtalen var tenkt som en generell samtale om skolefaglig og personlig og sosial utvikling mente de at retten burde knyttes til en samtale med en sosiallærer eller rådgiver som har den nødvendige kompetanse og faglige bakgrunn.

Elevene beskrev i tillegg en læringsdialog som handler om å skape arbeidsglede, hvor mange små konkrete, jordnære, og hverdagslige handlinger skaper et stimulerende miljø. For å illustrere mangfoldet, lytting, anerkjennelse, tillit, interesse, forståelse, akseptering, toleranse, engasjement og kontakt. Betydningen av disse begrepene kan beskrive grunntonen i de relasjoner som skaper den gode følelsen, som er en forutsetning for gode prestasjoner (Halland 2005).

Elevene opplevde at det ble en anspent og stressende stemning når læreren hadde satt opp en fast tidsramme. En elev sa: *Det er slitsomt å prøve å si alt sammen når man har en tid å følge.* Noen opplevde at læreren ikke gav de tid til å reflektere over de spørsmål som ble tatt opp under en elevsamtale i frykt for at læreren ikke fikk tatt opp alle punktene han/hun har på skjemaet. Andre følte at den faste tidsrammen virket hemmende på kommunikasjonen, og valgte å utelate saker de i utgangspunktet hadde tenkt å ta opp. Etter elevenes oppfatning kunne tidsrammen for en elevsamtale variere mellom alt fra 5 minutter til en time avhengig av form, innhold og mål for samtalen. Det var umulig å forutse hvor lenge en samtale skulle vare. Elevene mente at elevens individuelle behov burde avgjøre og det måtte læreren ta hensyn til. Mange videregående skole har en tidsramme som ligger mellom 20 til 30 minutter. Det var bare en av de videregående skolene som hadde fokuserte på hvor viktig det ikke var å ha noen tidsramme, men til tross for at de gjort dette, hadde de et tak på 45 minutter (Borg videregående skole 2008). En annen skole sa at det var viktig å la eleven få tid til å reflektere, men det var ikke meningen å holde samtalen på tomgang (Drammen videregående skole 2008). Dette understreker at elevenes oppfatning av at tidsrammen som blir satt fra skolens side kan virke hemmende på kommunikasjonen, og derfor ikke bidro til et bedre sosialt samspill mellom lærer og elev. En god relasjon mellom lærer og elev er helt nødvendig for å utvikle et forhold preget av likeverdighet og respekt.

Selv om Forskriften ikke beskriver en samtale bundet av en viss struktur når det gjelder, planlegging, gjennomføring, tema for samtalen og oppfølging var elevene enige om en sak. Hvis elevsamtalen bare skulle være en faglig samtale var det en bortkastet samtale. Elevene gav uttrykk for at de savnet den personlige kontakten. Skulle elevsamtalen bidra til et bedre sosialt samspill var det nødvendig at samtalen gav muligheter til å snakke om personlige og private saker. Læreren måtte bry seg og vise omsorg uavhengig av faglige prestasjoner. En elev sa: *Man får jo snakket personlig med læreren, da får jo læreren et bedre bilde av eleven som person, og det samme det får jo eleven av læreren.* På spørsmålet om hvilke tema elevene mente elevsamtalen skulle inneholde, gav elevene et entydig svar som lå tett opp til hva

litteratur og forskning sier om elevsamtalens innhold. *Elevsamtalen kan struktureres og organiseres under fem hovedtemaer: Eleven, Skolefagene, Læringsprosessen, Klassen og Skolemiljøet, Hjemmeforholdene og Fritiden*(Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2001). Noen av de videregående skolene som hadde fokusert på elevsamtalen påpeker at samtalens innhold ville endre seg fra 1.trinn til 3.trinn. Det er naturlig å ha fokus på overgangen til videregående skole for en elev på 1.trinn og det er naturlig å prate om studier og framtidsplaner for en elev på 3.trinn(Drammen videregående skole). Dette var noe elevene også påpekte at de var i en periode i livet hvor ting endret seg fort, og at hva de hadde behov for å ta opp, var forskjellig fra person til person. Elevene ga uttrykk for at hensikten med samtalen var å sette fokus på hva de kan og er gode til, men samtidig er det viktig å ta tak i det de strever med, finne ut hva de trenger hjelp til for å komme seg videre. Dette samsvarer godt med resultatene hos Limstrand (2006).

Elevene mente, kort oppsummert, skulle elevsamtalen ha bidratt til et bedre sosialt samspill mellom elev og lærer måtte læreren være engasjert, vise at han/hun bryr seg, kunne snakke om personlige ting, kunne faget sitt, oftere samtaler og ingen tidsramme på samtalene.

5.4 Erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen blant elever i videregående skole- oppsummering.

Elevsamtalen – en arena for å bli sett (Drammen videregående skole).

Lærerens væremåte, det kommer an på læreren er uttrykk som elevene til stadighet brukte. Elevenes generelle erfaringer og oppfatninger er at elevsamtalen er tilfeldig og at de er prisgitt den enkelte lærers kunnskap om hvordan gjennomføre en elevsamtale, og hvordan den enkelte skole og lærer velger å tolke Forskriften.

Det må sies at elevene har fortalt om mange positive og gode lærere som tar eleven på alvor. Elevene oppfatter at elevsamtalen er viktig for dem, og en elev sa: *Jeg tror vi aldri må fjerne elevsamtalen.*

Dette at elevene oppfattet en tilfeldig og lite strukturert bruk av elevsamtalen kan være å finne i organiseringen fra skolens side. I mange videregående skoler i dag er det kontaktlæreren som gjennomfører elevsamtalen med elevene. Mange elever har ikke kontaktlæreren sin i noe fag, og ser kontaktlæreren en gang i uken. Å ha tillit til et annet menneske bygger ofte på erfaring. Erfaringen sier at det har opptrådt på en slik måte at det ikke finnes noen grunn til annet. Å etablere tillit er lærer-elevforholdets viktigste oppgave(Kristiansen 2004),men som elevene i undersøkelsen påpeker det skal mer enn en elevsamtale til for å bygge et forhold.

Et annet sentral anliggende som kan forklare undersøkelsens resultater er organiseringen av elevenes skoledag. Videregående skole skiller sterkt mellom fagene og et tilsvarende sterkt skille mellom lærene. Mange faglærere, en overlesset fagplan, nasjonale standardiserte prøver, som skal måle kvaliteten utgjør ikke gode vekst vilkår for det personlig møte, elevsamtalen og elevsamtaler(Arnberg 2004).

En tredje årsak til at elevene har denne erfaringen kan være at mange lærere oppfatter Forskriften som uklar. Forskriften beskriver ikke en samtale som er bundet av en viss struktur i planlegging, gjennomføring og oppfølging. Heller ikke hvem som skal være ansvarlig for gjennomføringen. Denne uklarheten tror jeg har ført til at mange lærere oppfatter det å følge forskriftene som krevende arbeid, og mange spør seg hvordan dette skal gjennomføres i praksis. Forskriftene fordrer langt på vei en ny vurderingskultur og kunnskap om hvordan elevsamtalen kan brukes hensiktsmessig.

Men uansett årsaker så er det en kjensgjerning at elevene i undersøkelsen oppfattet at årsaken til at en elevsamtale ikke ble et godt møte var å finne i lærernes manglende samspillkompetanse, noe som bør være en sentral del av en lærers forutsetninger. Elevene tvilte ikke på at lærernes intensjoner var gode. Elevene hadde stor forståelse for at et samfunn i rask endring, mange reformer, skolens rolle som har blitt mer omfattende stilte andre krav til læreren enn før kunne forklare årsaken til lærerens manglende samspillkompetanse. Elevene var også bevisst sitt eget ansvar, men de gav uttrykk for som Halland (2005)skriver at før var det tilstrekkelig å elske faget

sitt, men for å utvikle klokskap er det nødvendig både å elske sitt fag og sine elever. Lærere må bli flinkere til å se eleven, og vise det gjennom ord og handling.

Forskjellen på litt og ingenting er enorm.(Halland 2005) Elevene opplevde at de er i en fase i livet som er sårbar hvor det skjer store forandringer. I videregående gikk de fra å være barn til å bli voksen, formelt sett, og mange valg måtte tas.

Elevene oppfattet at de lærerne som bøy på seg selv og følte at de respekterte dem betydde utrolig mye. En lærer de følte var fremmed for dem kviet de seg for å ta kontakt med for å få snakke om personlige og faglige problemer. Halland (2005) skriver at læreryrket er sivilisasjonens viktigste yrke. Videre sier han:

”Læreren må også være et klokt menneske som det står respekt av, og som tør å vise både sorg og sinne, latter og lidenskap. Å være klok betyr for meg å være ydmyk for kompleksiteten i tilværelsen, søke etter helhetlig forståelse og jakte på løsninger som er gode både på kort og lang sikt(Halland 2005 s. 60)”.

Halland skriver videre at læreren må være et *jeg* for elevene ved selv og vise ansikt. Dette er en beskrivelse som elevene i undersøkelsen ville nikke bekreftende ja til. Deres erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen i undersøkelsen underbygger dette. Relasjoner og tillit er limet i det krevende læringsarbeidet(Ibid).

Arnberg(2004) sier at en skole som har et system som overser sentrale menneskelige behov, elevenes behov for å bli sett, se eleven bak den adferden som vises, vil få problemer med å opprettholde tilliten og troverdigheten til elevene. Denne undersøkelsen viser at elevene oppfattet at de i tilstrekkelig grad ikke ble sett og at dette blant annet skyldtes at læreren manglet ferdigheter i å snakke *med* eleven. Undersøkelsen viser at elevene er tilfreds med den faglige oppfølgingen, men de oppfattet at den kunne vært enda bedre hvis forholdene ble lagt til rette for å utvikle et godt forhold mellom lærer og elev. Halland (2005) skriver at mange mener at kommunikative ferdigheter er medfødt, og at det ikke er noe å gjøre med de mangler du har. Dette er Halland(2005) uenig i og sier at det går an å bevisstgjøre og trene på enkelte ferdigheter som fører til tydeligere formidling og en bedre dialog.

Elevene påpekte at de elevene som hadde valgt en studieretning hvor de gjorde fritidsaktiviteten sin til et skolefag, idrett, musikk, form og farge, følte at de hadde flere felles erfaringer og opplevelser som knyttet dem sammen med læreren. Dette båndet var med på å utvikle et tillitsforhold som er så viktig for forholdet mellom lærer og elev. Elevene på allmennfaglig studieretning følte i større grad at de fungerte som individuelle personer innefor forskjellige rammer i forhold til lærerne, noe som gav seg utslag i at lærerne i mindre grad greide å sette seg inn i å følge med i deres verden. Elevenes forklaring på dette var at de var oftere på aktiviteter som foregikk utenfor skolen som hadde en løsere ramme som gav rom for å bli kjent på en annen måte. Se mennesket bak lærermasken og omvendt. Relasjonen lærer- elev har stor betydning for relasjonen elev- fag. Dersom eleven liker læreren liker eleven ofte faget(Halland 2005).

Elevene oppfattet ikke at de fikk nok tid til å bli kjent, slik at de hadde mulighet til å utvikle dette tillitsforholdet som er så viktig for at det sosiale samspillet mellom lærer og elev. En elev sa:

Jeg føler at læreren ikke er skikkelig informert om hva en skikkelig elevsamtale innebærer jeg. Jeg tror de føler at nå må vi ha noe som heter en elevsamtale. Det er en samtale mellom lærer og elev. Nå er det på tide at vi spør hvordan eleven har det. De gjør det bare for de de må.

Jeg lar dette sitatet oppsummere elevenes erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen. Det illustrerer godt hva denne undersøkelsen viser, frustrasjonen som råder både hos lærer og elev, elevenes oppfattelse av at mange læreren mangler samspillkompetanse og hvor tilfeldig og lite systematisk elevsamtalen blir gjennomført på mange videregående skoler.

Kildeliste:

Arnberg, P 2004, Dialog og dannelses. Arnberg, P, Kjærre, J.H, Overland, B(red) 2004 *Samtalen i skolen*. N.W.Damm& Søn. S. 11-31.

Befring, E 2002, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske samlaget, Oslo.

Bokmåls- og nynorskordboka. ,avlest 29.3 2007.

<<http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html-4> >

Borg videregående skole, avlest 15.4- 1.5 2008

<www.borg.vgs.no/felles/kvalitet/revidert2005/elevsamtaler.doc>

Bjørklund, O 2005, *Fokusgrupper noen metodiske betraktninger*, avlest flere ganger i perioden 25.2 - 15.4 2008.

<<http://www.fiskeriforskning.no/content/download/1148065/2407042/file/Oddrun+Bjorklund.pdf>>

Brandth, B 1996, Gruppeintervju: perspektiver, relasjoner og kontekst. Holter, H og Kalleberg, (red.)1996, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* Universitetsforlaget metodebibliotek, Oslo. S.145-166.

Byåsen videregående skole, avlest i perioden 15.4- 1.5 2008.

<<http://www.byasen.vgs.no/For-elever/Elevsamtaler>>

Bøstrand, T(red) 1996 *Visdomsord til en venn*. Notabene Forlag, Oslo.

Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget, Oslo.

Damsgaard ,H Larsen 2003, *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Cappelen akademiske forlag A.S, Oslo.

Davis, Hilton 1995 ,*Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Ad Notam Gyldendal A/S.

Drammen videregående skole, avlest 15.4 – 1.5 2008
.<<http://www.drammen.vgs.no/Modules/foresatte.aspx?ObjectType=Article&ElementID=4777&Category.ID=2669&Itemid=1599>>

Egan, Gerard, 2002, *The Skilled helper. A problem-Management and Opportunity-Development Approach to helping*. Seventh edition. Wadsworth Group Brooks/Cole U.S.A .

Fugleseth , K 2006 Vitenskapsteori og hermeneutikk. Fugleseth, K og Skogen, K(red) 2006 *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelen akademiske forlag, Oslo. S 256 – 272.

Gamst, K Trøften, Langballe, Å 2004 *Barn som vitner*. Det utdanningsvitenskapelig fakultet. Universitetet i Oslo.

Gamst, K Trøften, Langballe, Å , Raundalen, M og Øvreeide, H 2006, *Samtaler med små barn i saker etter barneloven*. Barne - og likestillingsdepartementet.
Publikasjonskode: Q- 1106B.

Grønmo, S 1996, Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. Holter, H og Kalleberg, (red.) 1996, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* Universitetsforlaget metodebibliotek, Oslo. S.73- 109.

Halkier, B, 2007, *Fokusgrupper*. Forlaget Samfundslitteratur& Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg, Danmark.

Halland, G.O, 2005, Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen.

Høigaard, R ,Jørgensen, A og Mathisen, P 2001. *Veiledningssamtaler med elever*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.

Its , avlest 4.5 2008.

<<http://files.itslearning.com/data/nlh/1/Trekk%20ved%20fenomenologi....htm>>

Johnsen, G 2006 Intervjuet. Fugleseth, K og Skogen, K(red) 2006 *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelens akademiske forlag, Oslo S.118 – 132.

Kjærre, J.H 2004, Fra medarbeidersamtale til utviklingssamtale. Arnberg, P, Kjærre, J.H, Overland, B(red) 2004 *Samtalen i skolen*. N.W.Damm & Søn. S.171-191.

Kristiansen, A 2004, Tillit – hva betyr det for samtalen. Arnberg, P, Kjærre, J.H, Overland, B(red) 2004. *Samtalen i skolen*. N.W.Damm& Søn. S.31-43.

Kunnskapsløfte, avlest 28. 2 – 2.4 2008.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/Kunnskapsministerens-taler-og-artikler/Djupedal>

Kvale,S 2001, *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal forlag akademisk AS, Oslo.

Leiulfsrud, H og Hvinden, B, 1996. Analyse av kvalitative data: Fikserbilde eller puslespill. Holter, H og Kalleberg, (red.)1996, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* Universitetsforlaget metodebibliotek, Oslo.S.220- 240.

Limstrand, M og Sjøbakken, O. J, 2004, Elevsamtalen - i demokratiets ånd. Arnberg, P, Kjærre, J.H, Overland, B(red) 2004 *Samtalen i skolen*. N.W.Damm& Søn. S.115-153.

Limstrand, K 2006, *Elevsamtalen. En kilde til danning og vekst*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.Bergen.

LOVDATA, *Forskrift til opplæringsloven*, fastsatt 1.8 2007, avlest 16.1 2008.

<<http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>>

LOVDATA, *Opplæringsloven* 17.07 1998 avlest 16.1 2008.

<<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>>

Maxwell, J.A 1992, *Understanding and Validity in Qualitative Research*. ISP,2007

Spesialpedagogikk 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.

Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelig fakultet. Oslo. S 25-49.

NESH, avlest 25.11 2007, 13.4 2008.

<<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/samfunn> >

Utdanningsetaten, *Vurdering for læring* , avlest i april 2008.

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/vurdering_for_laring/>

Ravn, B 2004, *Samtale og makt*. Arnberg, P, Kjærre, J.H, Overland, B(red) 2004

Samtalen i skolen. N.W.Damm& Søn. S.43-61.

Regjeringen, stortingsmelding 30, 2003- 2004,avlest april 2008,

<[Rommetveit, R, 1999: *Læring gjennom dialog*. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. Dysthe, O \(red\) 1999. *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Cappelens Akademiske Forlag as. Oslo. S.88- 105.](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/4.html?id=(></p></div><div data-bbox=)

Sivesind, K.H, 1996. *Sortering av kvalitative data*. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer. Holter, H og Kalleberg, (red.)1996, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* Universitetsforlaget metodebibliotek, Oslo. S. 240- 273.

Skaalvik M.E og Skaalvik S.1996 *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*.

TANO A.S.

Skolenettet ,Troms fylkeskommune, avlest mai 2008.

<<http://64.233.183.104/search?q=cache:yulwZmravKwJ:www2.skolenettet.no/skole>

[nettet/data/f/1/35/31/4_802_0/kommentarrapport Troms.doc+KPMG+TROMS+FYLKESKOMMUNE&hl=no&ct=clnk&cd=2&gl=no&client=firefox-a](http://nettet/data/f/1/35/31/4_802_0/kommentarrapport_Troms.doc+KPMG+TROMS+FYLKESKOMMUNE&hl=no&ct=clnk&cd=2&gl=no&client=firefox-a)>

Stortingsmelding nr 39 (2001- 2002) *Oppvekst og levekår for barn og unge i Norge*

Utdanningsdirektoratet, Elevundersøkelsen 2007, avlest mai 2008.

<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brukerundersokelser%202007/Elevundersokelsen_2007.pdf>

Utdanningsdirektoratet, Læreplanverket, avlest mai 2008.

<http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2120 >

Vardafjell videregående skole, avlest mars 2008.

(qaskole.rogfk.no/.../webben/Vgs%20%20Vardafjell/Kvalitetsdokumenter/Pedagogisk%20arbeid/Ellevsamtale.doc -er)

Vygotsky. L.S 1978, *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts London, England ,by the President and Fellows of Harvard College.

Vygotsky. L.S, 2001 *Tenking og tale*. Gyldendal forlag akademisk AS, Oslo.

Wormnes, Odd 1996. Om forståelse tolkning og hermeneutikk. ISP,2007

Spesialpedagogikk 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.

Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelig fakultet. Oslo. S 223- 243.

VEDLEGG 1.

Til rektor.

Denne henvendelse er en forespørsel om å få anledning til å gjennomføre et mindre forskningsprosjekt ved "N" videregående skole, i tilknytning til det pågående utviklingsprosjektet om kontaktlærerfunksjonen som skolen deltar i dette skoleåret, i samarbeid med PPOT.

Jeg er for tiden masterstudent ved Institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, og ønsker å skrive min masteroppgave om elevsamtalen sett fra elevens perspektiv. I løpet av det siste halvåret er det etablert et samarbeid mellom PPOTs utviklingsteam i fylket og ISPs forskergruppe "Læring, mestring og livskvalitet for barn og ungdom i risiko". Fylkets Skoleseksjon har stilt seg positive til samarbeidet. Foreløpig tilbakemelding på min prosjektplan fra PPTO gir signaler om at mitt prosjekt kan passe bra inn i det pågående utviklingsprosjektet i fylket.

Litt om bakgrunnen for mitt valg. Samtaler i norsk skole er ikke noe nytt. Lærere og elever har alltid snakket sammen. Samtalene har i begrenset grad blitt planlagt, formalisert og gjennomført systematisk. Elevsamtalen har vært brukt som et redskap mer eller mindre påtvunget etter hvert som nye lærerplaner er trått i kraft. Erfaringen jeg har med elevsamtalen gjennom mange år som lærer er som en vurderingssamtale hvor det faglige har fått hovedfokus, eller som spontan samtale hvor konflikter er blitt løst og oppklaringer av eventuelle problemer er blitt gjort. Det har ikke blitt satt av tid til eleven slik at han/hun har fått mulighet til å fortelle hvordan han/ hun har det. Ønske om å følge opp enkeltelever, med sikte på å kunne gi det beste læringsutbytte har vært til stede, men det har i de fleste tilfeller ikke vært satt av tid til oppfølging. I de tilfeller jeg har hatt muligheten til oppfølging er min erfaring at gode samtaler med eleven har bidratt til å motvirke tilfældigheter og gjetting, som igjen har gitt høyere kvalitet på undervisningen. Samtaler med elever hvor fokuset har vært på hva de tenker, føler, ønsker, kan og vil, har bidratt til å skape en bedre læringssituasjon.

Med Kunnskapsløftet blir det enda viktigere at det i skolen blir lagt til rette for kommunikasjon med elevene på elevenes premisser, hvor de samtidig også blir bevisste på at det kreves noe av dem for at de skal få den ønskede utvikling. Men i hvilken grad opplever eleven at det blir lagt til rette for jevnlig dialog om personlig og sosial utvikling? Ved å ta elevens perspektiv håper jeg på å få nyttig kunnskap om elevsamtalen og dialogen mellom lærer og elev, og at den kunnskapen kan bidra til å utvide lærerens forståelsesramme.

Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å intervjuere elever fra videregående skole om deres oppfatninger og erfaringer med elevsamtalen.

Blant temaer/spørsmål det vil være relevant å fokusere på i intervjuet kan nevnes:
Hva mener eleven kjennetegner en god elevsamtale?

Hvilke temaer ønsker eleven å ta opp i elevsamtalen?

Hva slags forventninger har de til elevsamtalen ?

I hvilken grad er de med på å påvirke sin egen utvikling?.

Hvor ligger elevens ansvar? Hvor ligger lærerens ansvar?

Hva mener eleven er hans / hennes plikter i forhold til egen utvikling?

Bør man i samtalen anvende et fastsatt skjema, og hvordan bør skjemaet utformes?

Hvor ofte er det behov for en elevsamtale?.

Bør elevsamtalen dokumenteres? I tilfelle hvordan (video, lydopptak, logg, annet)?

På hvilken måte kan den bidra til å ivareta elevens læringsmiljø?

Det er ønskelig at gutter og jenter er representert på en balansert måte, og at utvalget skal bestå to fokusgrupper på 5 – 7 elever. En fra VG1, og en fra VG3.

De forskningsetiske normer vil bli fulgt med utgangspunkt i NESH. Elevene skal få egne brev som informerer de om prosjektet, slik at de kan danne seg et bilde av hva

prosjektet går ut på, og hvorvidt deres deltagelse vil få noen konsekvenser for dem. Videre vil de bli informert om hensikten med forskningen.

Det er viktig at de elevene som blir valgt ut til å være med på intervjuet ønsker dette selv, og ikke føler seg presset. Elevene vil bli oppfordret til at det som sies i gruppeintervjuet ikke blir brakt videre til andre. Eventuelt vil taushetsløfte bli innhentet. Dette vil bli tatt opp i informasjonsbrevet til elevene.

Tidspunkt for eventuelt gjennomføring av intervju vil bli første del av februar 2008.

Avslutningsvis vil jeg si. Relasjonen lærer - elev er den viktigste faktoren for en vellykket tilpasset opplæring. Gjennom elevsamtalen kan en utvikle et godt og konstruktivt arbeidsfellesskap mellom lærer og elev. Det er derfor viktig at læreren har kunnskap om og kompetanse i kommunikasjon og veiledning. Læreren trenger å vite hvordan det er å være eleven og hvilke behov eleven har for å kunne påvirke, motivere og bidra til at eleven utvikler seg faglig og menneskelig. Jeg håper at mitt prosjekt skal frambringe kunnskap som kan bidra til å utvide forståelsesrammene hos lærere på videregående skole

Jeg håper på positivt svar. Jeg kan kontaktes for ytterligere informasjon på telefon: 48132444 eller mail: ellenalvestad@hotmail.com.

Vennlig hilsen Ellen Gyllensten Alvestad

VEDLEGG 2.

Informasjonsskriv til elevene.

Hei.

Jeg masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Temaet for masteroppgaven er elevsamtalen. Vil du dele dine erfaringer og synspunkter på elevsamtalen med meg?

Hva er jeg interessert i å snakke om? Elevsamtalen er en metode som skal bidra til at det blir plass til elevens tanker og meninger. Elevsamtalen skal og hjelpe læreren og eleven å bli bedre kjent med hverandre. Det jeg ønsker å diskutere med dere, er deres erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen. Eksempler på hva jeg ønsker å snakke med dere om er: Hvordan var den siste elevsamtalen dere hadde? Hva er viktig for dere å snakke om i elevsamtalen?. Hvor lenge skal en elevsamtale vare? Kan elevsamtalen bidra til et bedre forhold mellom lærer og elev?

Hva skal informasjonen brukes til? Informasjonen dere gir meg skal brukes i min masteroppgave. Målet med min oppgave er å få nyttig kunnskap om elevsamtalen og dialogen mellom lærer og elev. Denne kunnskapen kan forhåpentlig bidra til å utvide lærerens forståelse, med andre ord at lærere skal få bedre forståelse for hva eleven trenger for å kunne trives og få best mulig skolefaglig utvikling.

Hvordan skal det foregå? Jeg skal bruke gruppeintervju. Det betyr at vi skal sitte sammen i grupper på 4-6 elever å snakke om temaet elevsamtalen. Min rolle er å være gruppeleder. Det vil vare omtrent en time og tretti minutter. Intervjuet vil foregå i skoletiden. Jeg vil bruke båndopptaker for å ta opp det som blir sagt.

Hvordan kan du være sikker på at det du sier ikke blir hørt av læreren din eller rektor på skolen, eller av andre? Jeg har taushetsplikt. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig. Det betyr at alt dere sier vil bare bli hørt av meg og de andre i gruppa. Når jeg lager utskrift av lydbåndet vil jeg bruke bokstaver istedenfor navn. I min oppgave vil jeg ikke si hvilken skole dere

går på. Dere vil bli referert til en videregående skole i et fylke i Sør-Norge. I og med at dere er en gruppe som skal snakke sammen vil jeg oppfordre dere til å pålegge dere selv et taushetsløfte. Vi skal jo ikke snakke om et veldig sensitivt tema, men det er sikkert noen som ikke har lyst til at lærere eller rektor ved skolen skal vite hva de har sagt. Utskrift og båndopptaker vil bli oppbevart i et låst skap, hvor bare jeg har tilgang.

Det er frivillig å være med, og du kan trekke deg når du vil underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har lyst til å delta i intervjuet er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæring og gir den til meg når vi møtes.

Studien er meldt til Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Har du noen spørsmål kan du kontakte meg på 48132444 eller mail:

ellenalvestad@hotmail.com

Gleder meg til å snakke med deg !

Vennlig hilsen Ellen Gyllensten Alvestad.

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon ,og er villig til å delta i prosjektet.

Dato.....

Signatur.....

VEDLEGG 3.

- 1.Diskuter erfaringer dere har med elevsamtalen .**
- 2. Diskuter hvor lenge en elevsamtale skal vare.**
- 3. Diskuter hvor ofte det er behov for elevsamtale.**
- 4. Diskuter hvilke tema det er viktig å snakke om i en elevsamtalen.**
- 5. Diskuter i hvilken grad læreren lytter til det dere sier.**
- 6. Diskuter i hvilken grad læreren tar hensyn til deres ønsker og behov.**
- 7. Diskuter om elevsamtalen kan bidra til at det blir et bedre forhold mellom lærer og elev.**
- 8. Diskuter om elevsamtalen kan bidra til økt trivsel.**
- 9. Diskuter om elevsamtalen kan bidra til at læreren i større grad vil høre på hva dere mener.**
- 10.Diskuter om elevsamtalen kan bidra til at dere får større innflytelse på egen læring.**
- 11. Diskuter om det dere tar oppi elevsamtalen kan føre til forandring.**
- 12. Diskuter om det blir gjort noen avtaler mellom dere og læreren.**
- 13. Diskuter om de avtaler dere eventuelt gjør med kontaktlærer blir dokumentert skriftlig.**
- 14. Diskuter om de avtaler dere gjør blir gjennomført og fulgt opp.**
- 15. Diskuter hva som kjennetegner en god elevsamtale.**

16. Har dere noe mer dere vil fortelle om elevsamtalen?